

Horst Raabe (Hrsg.)

Trends in kontrastiver Linguistik II

**FORSCHUNGSBERICHTE DES
INSTITUTS FÜR DEUTSCHE SPRACHE
MANNHEIM**

herausgegeben von

Ulrich Engel

Schriftleitung: Eva Teubert

Band 28

HORST RAABE (Hrsg.)

Trends in kontrastiver Linguistik

Band II



TBL Verlag Gunter Narr · Tübingen

Tübingen 1976

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Trends in kontrastiver Linguistik

Horst Raabe (Hrsg.). — Tübingen: Narr.


NE: Raabe, Horst [Hrsg.]

Bd. 2. — 1976.

(Forschungsberichte / Institut für Deutsche Sprache
Mannheim; Bd. 28)

ISBN 3—87808—628—8

ISBN 3—87808—628—8

© 1976  Verlag Gunter Narr · Tübingen

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, in allen Formen wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikrocord, Offset verboten.

Druck: Müller+Bass · 74 Tübingen · Hechinger Straße 25

V o r w o r t

Die angewandte kontrastive Linguistik ist zu einem großen Teil in Zusammenhang mit Arbeiten zu sehen, die im Rahmen von Projekten abgewickelt werden. Folglich liegt es nahe, Diskussionen und Ergebnisse zur kontrastiven Linguistik einmal so vorzustellen, daß sie auch vor dem Hintergrund von Projektkonzeptionen interpretiert werden können.

Dies beinhaltet eine doppelte Zielsetzung der beiden Bände "Trends in kontrastiver Linguistik" I und II: Präsentation punktueller Ergebnisse im Bereich der (angewandten) kontrastiven Linguistik einerseits, Präsentation von Projektkonzeptionen andererseits.

Während im vorliegenden zweiten Band der "Trends in kontrastiver Linguistik" die kontrastiven Projekte von Bukarest (The Romanian-English Contrastive Analysis Project) und von Posen (The Polish-English Contrastive Project) anhand mehrerer Beiträge vorgestellt werden, ist der erste Band vor allem Arbeiten aus dem Zagreber kontrastiven Projekt (The Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project) gewidmet.

Darüberhinaus hoffen wir einem echten Bedürfnis nachkommen zu können, sind doch Veröffentlichungen aus und zu diesen Projekten, gemessen an ihrer Wichtigkeit, in unserem Raum schwer zugänglich.

An dieser Stelle möchten wir nicht vergessen, all denen zu danken, die durch ihr Interesse und kritisches Mitwirken die beiden Bände erst ermöglichen und mit gestalten halfen.

Bochum, April 1976

H.R.

I n h a l t

EINLEITUNG: KONZEPTIONEN DER ANGEWANDTEN KONTRASTI- VEN LINGUISTIK	5
Tadeusz Zabrocki ÜBERLEGUNGEN ZU DEN SOGENANNTEN THEORETISCHEN KONTRASTIVEN STUDIEN	75
Tomasz P. Krzeszowski ÜBER EINIGE LINGUISTISCHE BESCHRÄNKUNGEN DER KLASSISCHEN KONTRASTIVEN LINGUISTIK	107
Edmund Gussmann WIE LASSEN SICH PHONOLOGISCHE REGELN VERGLEICHEN ?	119
Aleksander Szwedek DIE ROLLE DER SATZBETONUNG BEI DER INTERPRETATION DER REFERENZIDENTITÄT IM ENGLISCHEN UND IM POL- NISCHEN	137
Maria Lipińska EINIGE UNTERSCHIEDE ZWISCHEN DEM ENGLISCHEN UND DEM POLNISCHEN AUF DER EBENE DES ELEMENTAREN SATZMUSTERS	151
Waldemar Marton KONTRASTIVE ANALYSE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	165
Dumitru Chițoran KONTRASTIVE ANALYSE: ANDERE FRAGEN ALS DIE NACH DER LINGUISTISCHEN THEORIE UND DER UNTERSUCHUNGSMETHODOLOGIE	177
Tatiana Slama-Cazacu KONTRASTIVE ANALYSE 'IN ABSTRACTO' ODER DIE FUNKTION DES ZUSAMMENTREFFENS SPRACHLICHER SYSTEME IM LERNER? (KONTRASTIVE ANALYSEN IM LICHT DER PSYCHOLIN- GUISTIK)	189
Sanda Golopenția-Eretescu GRAMMATIKEN KONTRASTIERT	209

Emanoil Vasiliu	
ZUR BEDEUTUNG EINIGER FRAGEPARTIKEL IM RUMÄNISCHEN UND IM ENGLISCHEN	223
Gabriela Pană und Alexandra Petrovanu	
VERBEN MIT ZWEI NICHT-PRÄPOSITIONALEN OBJEKTEN IN DER OBERFLÄCHENSTRUKTUR	237
Tatiana Slama-Cazacu	
DIE REGULARISIERUNG: EINE DER UNIVERSALIEN BEIM SPRACHERWERB	255
VERWENDETE ZEICHEN UND ABKÜRZUNGEN	305

EINLEITUNG:

KONZEPTIONEN DER ANGEWANDTEN KONTRASTIVEN LINGUISTIK

0. Zweck dieser Einleitung ist

- die Konzeptionen eines polnischen und eines rumänischen Projekts zur kontrastiven Linguistik darzulegen
- die in diesen Sammelband aufgenommenen Arbeiten kurz zu charakterisieren
- über grundlegende, auch komplexe Konzeptionen der angewandten kontrastiven Linguistik zu berichten und sie im Vergleich zu bewerten
- und die beiden Projekte kritisch zu besprechen.

1. Das Posener "Polish-English Contrastive Project" (PECP)¹

Nachdem ab 1965 an mehreren Universitäten Polens, vor allem aber an der Universität Posen, unter der Leitung von Jacek Fisiak erste Pilotstudien auf dem Gebiet der polnisch-englischen kontrastiven Linguistik verfaßt wurden², beschloß das mittlerweile auf 21 Linguisten angewachsene Team Ende 1968, einen weiteren Zeitraum von 10 Jahren Forschertätigkeit anzusetzen. Innerhalb dieser 10 Jahre sollten im Rahmen des PECP umfassende kontrastive Arbeiten erstellt werden, und zwar nach folgendem P l a n :

1. 1968-1970: Arbeiten auf dem Gebiet der Phonologie und Syntax Polnisch-Englisch
2. 1971-1973: Fortsetzung obiger³ Arbeiten unter Einschluß der Semantik³, Vorbereitung einer dreibändigen polnisch-englischen kontrastiven Grammatik⁴ (theoretischer und angewandter Natur)
3. 1974-1977: Publikation dieser Grammatik sowie Erstellung und Publikation von Lehrmaterialien⁵

Neben diesem zentralen Plan existiert relativ unverbunden das Vorhaben, eine Monographie und Studien zur Analyse der Fehler polnischer Englischstudenten anzufertigen.⁶

Die Zielsetzung des Projekts, die den Arbeiten der Vorphase bzw. der drei Hauptphasen zugrunde liegt, ist fünffach: Es sollen Beiträge geleistet werden auf den Gebieten

- (a) der Theorie der kontrastiven Linguistik⁷
- (b) der allgemeinen Sprachtheorie
- (c) der Grammatiken des Englischen und des Polnischen

und es sollen erarbeitet werden

- (d) eine exhaustive polnisch-englische theoretische und angewandte kontrastive Grammatik
- (e) Lehrmaterialien für den Englischunterricht für Polen sowie für den Polnischunterricht für Sprecher mit Englisch als Muttersprache

Als Hauptziele des Projekts werden Punkte (d) und (e) angesprochen. Wenn man so will, kann als allen Einzelzielen unterliegende generelle Zielsetzung gewertet werden, daß nicht nur die Unterschiede, sondern auch die Identitäten zwischen dem Polnischen und dem Englischen beschrieben werden sollen.

Die Frage des linguistischen Beschreibungsmodells wird im Rahmen des PECP insofern eindeutig beantwortet, als von frühen strukturalistisch ausgerichteten Arbeiten abgesehen, ausschließlich nach den Prinzipien der generativen Transformationsgrammatik vorgegangen wird.

Was die Frage der Methode betrifft, so be ruft man sich im PECP explizit auf ein Korpus geschriebensprachlicher englischer Sätze mit entsprechenden polnischen Übersetzungsäquivalenten (ca. 100.000 Übersetzungspaare), das zur globalen Konsultation, nach einer Aufbereitung auch zur gezielten Befragung, nicht jedoch zu weitergehenden

maschinellen Analysen bestimmt ist.

Die Auswahl der sechs Arbeiten aus dem PECP zu diesem Band war geleitet von dem Gedanken, möglichst alle Zielsetzungen des Projekts zu verdeutlichen, und zwar anhand von Studien allgemeineren Interesses.

T. Zabrocki behandelt im ersten Teil seiner wissenschaftstheoretisch orientierten Arbeit einen Typ kontrastivlinguistischer Analyse, der dem am PECP gepflegten Analysetyp entspricht. Es werden die unterschiedlichen Geltungsbereiche der Ergebnisse aus linguistischen und psycholinguistischen Analysen umrissen und gezeigt, daß kontrastive Analysen allein nicht explikativ, sondern nur explikativ z.B. in Fehleranalysen sind. Im zweiten Teil wird der Beitrag der (theoretischen) kontrastiven Analyse zu anderen Teildisziplinen der 'reinen' Linguistik anhand von Beispielen demonstriert. Es zielt dies auf die oft angesprochene und oft nicht recht verstandene erkenntnisfördernde Funktion kontrastiver Analysen, die sich etwa in der Extrapolationsmöglichkeit von an Sprache x gewonnenen Regeln auf Sprache y manifestiert.

T.P. Krzeszowski, der sich bereits in mehreren Veröffentlichungen mit dem wichtigen Problem der Komparabilität in kontrastiven Analysen auseinandergesetzt hat, weist in seinem Aufsatz auf die Notwendigkeit der Entwicklung einer "generativen kontrastiven Grammatik" hin: Sie soll die Beschreibung der den zu vergleichenden Systemen, Konstruktionen und Regeln zugrundeliegenden satzsemantischen Äquivalenz leisten, - eine Beschreibung, die gerade da dringend gebraucht wird, wo es in einer Sprache keine Entsprechungen zu Systemteilen usw. der anderen Sprache gibt.

E. Gussmann demonstriert in seinem Beitrag zur kontrastiven generativen Phonologie anhand von Dege-minationsregeln des Polnischen und Englischen, daß phonologische Regeln erst dann als sinnvoll verglichen angesehen werden können, wenn ihr jeweiliger Anwendungsbereich, ihre jeweilige Interaktion mit anderen Regeln und ihre jeweilige hier-

archische Höhe, kurz ihre Einbettung im System berücksichtigt worden sind. Insofern gibt es in kontrastiven Analysen eine Kollision mit dem Postulat der (einzelsprachlich bezogenen) größtmöglichen Ökonomie beim Formulieren von Regeln. Der Aufsatz ist vor allem deswegen wichtig, weil, wie es sich in der (sehr spärlichen) Literatur zur kontrastiven generativen Phonologie zeigt, bislang die Unzulänglichkeit des bloßen Nebeneinanderstellens phonologischer Regeln zweier Sprachen nicht erkannt worden ist.

A. Szwedek demonstriert, daß die Satzbetonung bei der Interpretation der Koreferenz im Englisch und Polnischen eine identische Rolle spielt, und daß es sich als nötig erweist, Koreferenzinterpretationen vor einem nach Betonungsarten und Referenzidentitätsarten strukturierten Hintergrund vorzunehmen.

M. Lipińska geht aus von einer Kontrasttypologie elementarer Satzmuster, um dann näher eine Satzmuster zu behandeln, das im Englischen, nicht aber im Polnischen vorkommt. Ihr Beitrag ist ein gutes Beispiel für die Beschreibung oberflächenstruktureller Sprachunterschiede mit Hilfe verschiedener Derivationsgeschichten.

W. Marton greift in seinem Aufsatz die bekannte Kontroverse auf, ob die kontrastive Analyse oder Material aus kontrastiven Analysen im Fremdsprachenunterricht mit Gewinn verwendet werden können oder nicht. Er sammelt Argumente für eine Verwendbarkeit der kontrastiven Analyse und entwickelt eigene Vorstellungen, die vor allem auf eine Differenzierung der Anwendungsmöglichkeiten abzielen.

2. Das Bukarester "Romanian-English Contrastive Analysis Project" (RECAP)⁸

Das 1969 begonnene RECAP ist Teil eines größeren Romanian-English Language Project, das neben und in Zusammenhang mit der Ausführung kontrastiver Analysen noch die Erstellung von Intensivkursen in Englisch und Lehrerausbildungskursen (Adressaten sind rumänische Englischlehrer) vorsieht. Im RECAP

erarbeiten unter der Leitung von Dumitru Chițoran eine Reihe von (angewandten) Linguisten und Psycholinguisten mehrerer Lehr- und Forschungseinrichtungen von Bukarest und anderen rumänischen Universitäten in Form von Magisterarbeiten, Dissertationen und Artikeln gezielte Studien⁹ zu den verschiedenen Bereichen der rumänisch-englischen kontrastiven Linguistik sowie zu verschiedenen Fragen der Methode und Theorie der kontrastiven Linguistik allgemein.

Die beiden wichtigsten Z i e l s e t z u n g e n des RECAP sind:

1. die Erarbeitung eines systematischen Vergleichs Rumänisch - Englisch in den wichtigsten Bereichen von Phonetik, Graphemik, Grammatik und Lexikon. Der Vergleich soll auf die psycholinguistischen Implikationen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten in der Struktur der beiden Sprachen¹⁰ für den rumänischen Englischlerner bzw. für den englischsprachigen Rumänischlerner verweisen.
- 2.a. die Formulierung der kontrastanalytischen Ergebnisse auf eine Art, daß sie als Basis für bessere Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht (vornehmlich im Englischunterricht für Rumänen) dienen können.
- b. die Erarbeitung einer Reihe von Musterlehrmaterialien als Illustration dieses Anwendungsbezugs.

Beachten wir den Zusatz "psycholinguistische Implikationen für den Fremdsprachenlerner" in Zielsetzung 1. Er stellt eine Novität in den Konzeptionen kontrastivlinguistischer Forschungsvorhaben dar, auf die wir etwas näher eingehen wollen.

In der Tat findet sich in diesem Projekt eine Konzeption adoptiert, die die bisherige, auf den Fremdsprachenunterricht zielende sprachvergleichende (kontrastive) Analyse aus ihrer prädominanten konzeptionellen Stellung ablöst.

Dies geschieht dadurch, daß man in Verbindung und komplementär zu ihr systematische Fehleranalysen und spezielle psycholinguistische (d.h. in diesem Fall, auf den Fremdspracherwerb gerichtete) Untersuchungen durchführt.

In dieser Hinsicht nimmt das RECAP eine Sonderstellung unter den gegenwärtigen kontrastivlinguistischen Projekten ein, d.h. in dem Bereich kontrastiver Aktivitäten, wo konkret an der Realisierung weitgefächerterer fremdsprachenlernspezifischer Materialien gearbeitet wird. In der allgemeinen "kontrastiven" (Psycho-)Linguistik hat es natürlich in einer Reihe abstrakt und prospektiv gehaltenen Artikel sowie in konkreten Pilotstudien schon andersartige und auch weitergehende Vorschläge gegeben.

Was sich in Zielsetzung 1 angedeutet findet, war nicht ohne intensive methodologische Vorüberlegungen möglich, war auch nicht möglich, ohne bisherige (theoretische) Ansätze innerhalb der kontrastiven Linguistik in Zweifel zu ziehen. Die Tatsache, daß das Projekt zu einem Zeitpunkt begonnen wurde, als die kontrastive Hypothese sowie der Nutzen rein linguistisch basierter kontrastiver Arbeiten für den Fremdsprachenunterricht stark angezweifelt wurden, sowie die Tatsache, daß, neben anderen, mit W. Nemser und T. Slama-Cazacu ein profiliertem Kritiker der herkömmlichen kontrastiven Analyse und eine profilierte Psycholinguistin zur Verfügung standen, waren zudem für die Projektkonzeption nicht ohne Einfluß geblieben.

Resümieren wir die (wenn man so will projektrelevante) Kritik an der bisherigen Fassung der kontrastiven Linguistik ("klassischen" kontrastiven Linguistik: KKL) als einer auf den Fremdsprachenunterricht bezogenen Analysedisziplin¹¹:

- KKL operiert, ohne den Lerner als Kontaktpunkt von Grundsprache und Fremdsprache zu berücksichtigen (d.h. man betreibt linguistischen Deduktionismus dort, wo eine empirische Analyse lernersprachlichen Verhaltens angebracht wäre).

- Die Analyseergebnisse von KKL können sehr unterschiedlich sein. Sie sind abhängig von und divergieren nach dem zugrundegelegten linguistischen Beschreibungsmodell.
- Voraussagen der KKL sind oft irrelevant.
- Die Subjektivität des analysierenden Linguisten bei einer Reihe von Analyseschritten bewirkt eine Subjektivität der Untersuchungsergebnisse.
- Aufgrund linearen Vergleichs bleiben oft intralinguale Systemeinflüsse unberücksichtigt.
- Die oft praktizierte Methode, Strukturen (Kategorien) der Fremdsprache als Ausgangspunkt der Analyse zu nehmen, beeinflusst die Vollständigkeit kontrastiver Grammatiken.
- Die Statik der KKL steht der Dynamik des Fremdsprachenerwerbsprozesses (spezifischer Speicherungsprozess) entgegen.
- KKL berücksichtigt nur grund-, fremdsprachlich basierte Determinanten des Fremdsprachenlernens (keine Berücksichtigung z.B. der Determinanten der intralingualen Übergeneralisierung).
- Unkritische Übernahme eines älteren psychologischen Konzepts (des negativen und positiven Transfers).

Diese Kritik sowie das Faktum, daß von dem Vorliegen einer umfassenden Theorie und einer zweifelstfreien Methode der kontrastiven Linguistik nicht die Rede sein konnte, bestimmten das Bestreben in RECAP, zu Anfang verstärkt theoretischen und methodologischen Fragestellungen nachzugehen.

Die Umrisse einer (in discenti) Kontaktanalyse wurden entwickelt. Diese empfiehlt, stark vereinfacht, Fremdsprachenerwerbsprobleme und damit korrelierende Fragestellungen (Lerner und Lehrerbelange sind somit als zentral ausgewiesen) zu themati-

sieren und zu untersuchen. Den Ergebnissen des linguistischen, synchronen Sprachvergleichs (der kontrastiven Analyse), welche in bezug auf den Lerner als linguistisch-deduktive Ergebnisse irrelevant sein können, sollen induktiv (am Lerner) gewonnene Ergebnisse gleichberechtigt zur Seite gestellt werden. Ergebnisse der kontrastiven Analyse sollen durch empirisch basierte Ergebnisse der Kontaktanalyse als für bestimmte Fragestellungen relevant erklärt werden, es soll eine höhere Stufe der Angemessenheit für den intendierten praktischen, unterrichtsbezogenen Endzweck erreicht werden.

An dieser Stelle sollen jedoch Theorie und methodische Ansätze der vorgeschlagenen Kontaktanalyse nicht weiterverfolgt werden¹², sondern es soll das genannt werden, was von diesem theoretischen Konstrukt konkret im RECAP als realisierenswert und realisierbar abgeleitet wurde, was also ein gegenwärtiges oder intendiertes Aktivitätsfeld innerhalb des RECAP darstellt.

Die K o m p o n e n t e n , aus denen sich das RECAP zusammensetzt, sind:

- (a) Kontrastivlinguistische Studien (kontrastive Analysen)
- (b) Fehleranalytische Studien
- (c) Psycholinguistische Studien
- (d) Studien zu Methode und Theorie der kontrastiven Linguistik

Komponenten (b) und (c) könnten auch zusammengefaßt als kontaktanalytische Studien bezeichnet werden.

Komponente (a) beinhaltet folgende Aktivitätsfelder:

- Phonetik, Phonologie, Morphophonemik¹³
- grammatikalische Strukturen (es ist das Hauptaktivitätsfeld)
- Lexikologie¹⁴, Semantik

Komponente (b) beinhaltet:

- Inventar (Analyse) von Aussprache Fehlern rumänischer Lerner aufgrund systematischer Beobachtung
- Untersuchung der Aussprache- und Betonungscharakteristiken rumänischer Englischlerner im Englischen mit Hilfe experimentalakustischer Verfahren¹⁵

Komponente (c) beinhaltet (z.T. aufbauend auf Komponente (b)):¹⁶

- Aufstellen einer Fehlerhierarchie (inter-, intralinguale Fehler rumänischer Englischlerner) basierend auf systematischen, methodisch reflektierten Verfahrensweisen¹⁷
- gezielte psycholinguistische Untersuchungen (Analyse von und Experimente zu Sprachlernproblemen; z.B. Regularisierung/Übergeneralisierung)

Die vorangehende, übergreifende und flankierende Komponente (d) beinhaltet:

- Studien zur Wahl des linguistischen Modells, zur Kontaktanalyse, zur angewandten kontrastiven Linguistik, zur Erarbeitung einer angemessenen theoretischen Konzeption u.a.m.

Bei der Wahl des linguistischen Modells wurde relativ zu den zu beschreibenden sprachlichen Bereichen eklektisch verfahren, d.h. bei Phonetik/Phonologie wurde eine strukturelle Beschreibung gewählt, bei Syntax etc. wurden Tagmematik und generative Transformationsgrammatik angewandt. Die Tendenz zur generativen Grammatik ist unübersehbar.

Was die Methode betrifft Komponente (a) angeht, so wurde bei den einzelnen kontrastiven Analysen davon abgesehen ein Übersetzungspaar-korpus zu benutzen.

Die Auswahl der sechs RECAP-Arbeiten (wie auch die Auswahl zu PECP) in diesem Band ist aus

mancherlei Gründen weit davon entfernt als repräsentativ angesprochen werden zu können: so fehlen Arbeiten aus der experimentalphonetischen Sektion, aus dem Bereich Lexikologie und Semantik. Trotzdem reicht das Spektrum der präsentierten Arbeiten von Aussagen zur generellen Theorie der kontrastiven Linguistik, Fragen der Methode, über konkrete Kontrastanalysen bis hin zur allgemeinen Spracherwerbsproblematik.

D. Chițoran betont in seinem Beitrag die deutlich pädagogische Ausrichtung von RECAP. Bezogen auf die 'audiolingual habit theory' und die 'cognitive code learning theory' werden die jeweils unterschiedlichen Verwendungsaspekte der kontrastiven Analyse umrissen. Er vertritt u.a. die Ansicht, daß die kontrastive Analyse a priori schon als eine Art pädagogischer Grammatik angesehen werden kann.

T. Slama-Cazacu nimmt in ihrem ersten Aufsatz Stellung zu der von ihr und W. Nemser entwickelten Konzeption der Kontaktanalyse und präsentiert nach einer kurzen Kritik an der herkömmlichen kontrastiven Linguistik (anhand vor allem des Phänomens der Übergeneralisierung) Umrisse der möglichen Forschung auf dem Gebiet der Kontaktanalyse.

S. Golopenția-Eretescus Beitrag stellt einen der seltenen Strukturierungsversuche im Vorbereitungsbereich der kontrastiven Linguistik dar. Sie demonstriert, daß die linguistische Kontrastsituation als semiotische Kontrastsituation nur zwischen äquivalenten Kanälen existieren kann. Sie charakterisiert den linguistischen Kontrast als progressiv und im Unterschied zum fremdsprachenunterrichtlich bezogenen Kontrast als adirektional. Der Kern ihrer Ausführungen betrifft jedoch die Untersuchung von Kontrastsituationen äquivalenter natürlicher und künstlicher Grammatiken und deren Mischformen innerhalb eines Sprechers. Sie kommt u.a. zu dem Ergebnis, daß ein Kontrast zwischen sechs Grammatiken denkbar ist.

E. Vasiliu behandelt Syntax und Semantik der Fragepartikel *cine*, *ce* und *who*, *what*. Das Analyseergebnis weist darauf hin, daß in diesem Bereich in der Lernersprache verstärkt mit dem Phänomen der Unterrepräsentation zu rechnen ist. Vasiliu vertritt ab-

schließlich die Auffassung, daß dieses Phänomen eher durch Strukturvergleiche, weniger durch Fehlerauflistung lokalisiert werden könnte.

G. Pană und A. Petrovanu liefern in ihrer kontrastiven Untersuchung zu einer Gruppe gleich definierbarer englischer und rumänischer Verben Argumente dafür, daß die vom Identitätspostulat her gesehene nötige "Tiefe" der Tiefenstrukturen eine Funktion der zu beschreibenden sprachlichen Strukturen sein kann. Anhand der Tiefenstrukturkonzeptionen von Chomsky und Fillmore wird dies nachgewiesen.

T. Slama-Cazacu demonstriert abschließend anhand zahlreicher Beispiele, daß es beim Erwachsenen wie beim Kind nach Ansammlung eines gewissen fremd- bzw. grundsprachlichen Bestandes zu einem identischen Prozeß kommt: dem der Regularisierung. Im Rahmen der Interpretation dieser Regularisierung kommt sie zu einigen wichtigen Folgerungen hinsichtlich Spracherwerbstheorien (learning theories - Innatismus), Fehlerbewertung und Fremdsprachenunterricht.

3. Konzeptionen der angewandten kontrastiven Linguistik (Analysen lernerrelativer Sprachen)

Die folgenden allgemeinen Ausführungen befassen sich erklärend mit den in diesem Band angesprochenen verschiedenen angewandten linguistischen Forschungsfeldern, in denen der Zusammenhang von Fremdsprache (FS) und Grundsprache (GS) bzw. der FS-Erwerb relativ zu einer GS hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts (FU) erschlossen werden soll.

Hierin gehören die kontrastive Analyse (KA), die Interimsprachenanalyse (IA) und, eigentlich ein Teil von IA, die Fehleranalyse (FA).¹⁸ Man kann sagen, daß KA, FA, IA jeweils andere Implikationen aus dem FU bzw. aus dem FS-Erwerbsprozeß berücksichtigen und somit hinsichtlich FU und FS-Erwerb über unterschiedliche Geltungsbereiche verfügen. Welche Analysen gewählt werden, wie die Analysen untereinander verknüpft werden, wie weitere Implikationen des FU bzw.

des FS-Erwerbs aufgenommen werden, das sind die Faktoren, die die Konzeptionen der angewandten, im obigen Sinnverständnis "kontrastiven" Linguistik oder, wie wir künftig sagen wollen, "Analyse lernerrelativer Sprachen" (ALS)¹⁹ bestimmen.

Mit der Einführung der Bezeichnung ALS für KA, FA und IA möchten wir der Verwirrung entgegen treten, die entstehen muß, wenn unter der Bezeichnung "kontrastive Linguistik" neben KA auch FA und IA subsumiert werden, wo doch FA, IA und Experimente zu Ergebnissen aus allen drei Analysen nur partiell als kontrastive (?) Linguistik (?) zu verstehen sind. ALS sei demnach der Oberbegriff für KA, FA, IA oder: ALS löst künftig die im Titel der Einleitung zu findende, bekanntere, aber irreführende Bezeichnung "angewandte kontrastive Linguistik" als Oberbegriff für KA, FA und IA ab.²⁰

Die zu behandelnden Punkte werden sein:

- Der Fremdsprachenerwerb und seine funktionalen Konstituenten
- Fremdsprachendeskription
- Kontrastive Analyse
- Fehleranalyse
- Interimsprachenanalyse
- Komplexe Konzeptionen

3.1. Der Fremdsprachenerwerb und seine funktionalen Konstituenten

Historisch gesehen verdankt die ALS (KA)²¹ ihre Entstehung dem Bemühen, den FU optimaler zu gestalten. Natürlich ist kontrastive Linguistik auch ohne gerade diesen teleologischen Bezug denkbar: es gibt eine große Anzahl weiterer Anwendungsmöglichkeiten. Selbst das pure Vergleichen von Sprachen zur Erstellung einer Sprachvergleichsgrammatik kann abgesehen von Selbstzwecken weitere teleologische Bezüge haben: z.B. die Aufdeckung sprachlicher Universalien. Auch hierzu existieren eine Reihe von Forschungsvorhaben. Die erklärte Zielgröße vieler kontrastiver Projekte (vgl. 1. und 2.) ist jedoch

der FU.

Wozu soll ALS(KA) im FU dienen? Sie soll, wie erwähnt, ein Mittel sein, den Erwerb²² von FS zu verbessern. Der FS-Erwerb (Fe) kann Gegenstandsbereich einer alles übergreifenden "Supertheorie" sein, die in sich wieder eine Anzahl Teiltheorien vereint. Orientieren wir uns für unsere späteren Zwecke an folgender stark vereinfachenden Formel, die sozusagen die Basiskomponenten des Modells einer möglichst alles abdeckenden funktionalen FU-orientierten Fremdspracherwerbstheorie darbieten soll.²³

$$(1) \quad Fe = f(L, S, M, Z, V)$$

Lerner (L), Lernstoff (s), Lernziel (Z), Lehrmethode (M) und Vermittler (Lehrer: V) befinden sich hinsichtlich des FU in vielfältiger Interrelation und bedingen Fe je nach ihren funktionalen Verknüpfungen untereinander und je nach Gewichtung bzw. Wahl bzw. Erfordernissen in den sie konstituierenden Teilaspekten. Die Komponente Z beispielsweise ist strukturierbar in die Teilaspekte: Art der Zielsprache, Sprachform (gesprochen-geschrieben), Kommunikationsbereiche (Fachsprachen, Soziolekte, Dialekte usw.), Sprachbeherrschung (theoretische Kenntnisse, Fertigkeiten: hören, sprechen, lesen, schreiben) usw. Eine Festlegung innerhalb der Komponente Z hat demnach auf L, S, M, V und damit Fe eine Reihe unterschiedlicher Implikationen. Forschungsergebnisse bezüglich Lernerverhalten (Aspekt in L) können M, Z, S, V und damit Fe in unterschiedlicher Weise determinieren, usw.

Von hier aus lassen sich unter anderen zwei Momente des Verhältnisses zwischen den Disziplinen Sprachlehrforschung²⁴ und linguistischer Forschung besser verstehen:

- I. a. Ergebnisse aus linguistischer Forschung können in (Teil)-Theorien von Fe (Fe als Gebiet innerhalb der Sprachlehrforschung) fruchtbar werden.
- b. Ergebnisse aus der Sprachlehrforschung können in (Teil)-Theorien innerhalb der

Linguistik fruchtbar werden.

- II. Die Sprachlehrforschung stellt keine isolierte, nachgeordnete Verwertungsdisziplin der Linguistik dar.

Punkt II. läßt²⁵ sich an folgendem Beispiel erklären:
Es gilt nicht

$$(2) \boxed{\text{FS}} \rightarrow \boxed{\text{FSD}} \rightarrow \boxed{\text{Li} \rightarrow \text{PK}}$$

Die (von FU involvierte Fremd)-Sprache²⁶ verlangt eine Behandlung oder Deskription (FSD), die allein nach linguistischen Kriterien (Li) zu erstellen ist und eine Basis für die pädagogische Komponente (PK= Manifestation einer Verwertungsdisziplin der Sprachlehrforschung, somit als Verwertungskomponente verbunden mit Fe) darstellt ,

sondern

$$(3) \boxed{\text{Fe}} \rightarrow \boxed{\text{FS}} \rightarrow \boxed{\text{FSD}} \rightarrow \boxed{\text{PK} \rightarrow \text{Li}}$$

Ein Fe-bezogener Begriff von FS impliziert für FSD a priori die Berücksichtigung der pädagogischen Komponente PK als Bedingung für eine verwertungs-, anwendungsrelevante Linguistik.

Hierbei wird klar, daß PK keine prinzipiell und immer der linguistischen Sprachdeskription nachgeordnete, quasi selektive und interpretative, a posteriorische Verwertungsinstanz darstellt, sondern in bezug auf die linguistische Deskription auch präterminativ wirken kann bzw. muß (Steuerung nach mutmaßlicher Verwertungsrelevanz). Mit anderen Worten: die Strategie, Teile linguistischer Forschung von vornherein in die Sprachlehrforschung einzubinden, kann die (derzeit schlechte) Verwertungslage linguistischer Ergebnisse erheblich verbessern und die (unter Linguisten) verbreitete, fälschliche Meinung bekämpfen, linguistische Forschungsergebnisse seien qua Ergebnisse oder Neuerkenntnisse gleichzeitig FU-verwertungsrelevant, also von der "angewandten Linguistik" nur noch zu "verarbeiten" und "aufzubereiten".

Hinsichtlich der unterschiedlichen Konstellationen in (2) und (3) kann KA als ein Resultat aus Überlegungen innerhalb (3) und doch als reine Linguistik aufgefaßt werden (vgl. 3.2. und 3.3.): sie umfaßt dann die Aktivitäten, die unter *linguistics* KA (KA_{Li}) subsumiert werden können, und zwar nach²⁷

$$(4) \quad \boxed{Sp_1 + Sp_2} \rightarrow \boxed{KA_{Li}} \rightarrow \boxed{Li \rightarrow PK}$$

Da KA historisch gesehen aus Fe-Belangen entstanden ist und auch, nicht nur historisch gesehen, mehr als die einzelsprachliche Linguistik den Anspruch erheben kann, eine auf FU gewendete Linguistik zu sein, ist es einigermaßen gerechtfertigt in (4) entgegen (2) die Implikation PK anzunehmen. D.h. KA_{Li} ist als ALS, wenn auch nur mit sehr eingeschränktem Fe-Gültigkeitsbereich, akzeptabel.

KA kann demnach prinzipiell als spezielle Implikation von Fe, somit als Beweis für die Richtigkeit von II. angesehen werden (d.h. die Sprachlehrforschung hat für die Linguistik das Betätigungs- und Forschungsfeld KA stimuliert).

Für ALS(KA)-Projekte, so könnte man meinen, bräuchten wegen der einigermaßen gerechtfertigten Gegebenheit von PK in (4) keine weiteren FU-bezogenen konzeptionellen Festlegungen außer (4) getroffen werden. Daß diese Ansicht unzulänglich ist und die Verwertungsrelevanz vieler ALS(KA)-Ergebnisse berührt, wird erkennbar, wenn man (1) genauer betrachtet.

Ist eine sinnvolle ALS(KA) überhaupt möglich, oder welchen Zwecken genau sollen Ergebnisse einer ALS(KA) dienen, in deren Konzeption relevante Teilaspekte der Komponenten Z, L, V, S, M unbestimmt gelassen werden? Eine ALS(KA) ohne diesbezügliche konzeptionelle Festlegungen entspricht lediglich dem Kontext von (2), ihre Ergebnisse können in hohem Maße ohne "Real"-, d.h. in unserem Fall, ohne FU-Bezug sein, einen höchst eingeschränkten Gültigkeitsbereich aufweisen und darüberhinaus eine erneute arbeitsintensive Selektion und Aufbereitung innerhalb PK nach sich ziehen. Wie wir am Beispiel

PECP und RECAP sehen werden (Kap. 4.), sind hinsichtlich Z und GS (in L) teilweise keine befriedigenden Festlegungen getroffen worden. L bleibt in wichtigen Aspekten (z.B. Interimsprache) bei PECP größtenteils unberücksichtigt, was, abgesehen von einer möglicherweise, unkorrekten konzeptionellen Analyseabfolge (vgl. 3.5.), eine zentrale Relevanzierung der ALS(KA)-Ergebnisse ausschließt und somit ihre gesicherte Anwendung minimiert.

Eine eigene Problematik ist, wie eine ALS(KA) auszusehen hat, die gleichzeitig V und L zu Adressaten erklärt. Es spricht vieles dafür anzunehmen, daß bei V und L die endgültige Adressatenspezifität erst auf der Stufe der abschließenden Aufbereitung der KA-Ergebnisse relevant wird.

So ist auch innerhalb ALS(KA) eine Strukturierung von Konzeptionen analog (2) und (3) durchführbar: In vielen Dingen Fe-adäquater und weitreichender als KA_{Li} ist die "angewandte" KA (KA_{Fe}) anzusehen.

$$(5) \quad \boxed{Fe} \rightarrow \boxed{GS + FS} \rightarrow \boxed{KA_{Fe}} \rightarrow \boxed{PK \rightarrow Li}$$

Wie die Berücksichtigung der Gegebenheiten von (1) jedoch den manchemteils überschätzten Stellenwert von ALS(KA) hinsichtlich FU, sei es KA_{Li} oder KA_{Fe} , eingrenzt, somit den Stellenwert der kontrastiven Linguistik als Teildisziplin der Sprachlehrforschung verändert, (was z.B. die der KA zugespochene Funktion betrifft, FS-Erwerbsschwierigkeiten zu prognostizieren), das zeigt die Elaboration der in diesem Kontext möglichen KA-Komplemente IA (und FA) im Zusammenhang mit einer komplexen Konzeption von ALS. Hierbei sind IA, FA nicht ausschließlich Elemente der kontrastiven Linguistik (KL): es gilt nicht $KL = (KA, IA, FA)$. Vielmehr sind KA, IA (und FA) insofern miteinander verbunden, als unter ihnen Explikations-, Relevanzierungs- und Deskriptionsbezüge vorliegen (vgl. 3.6.). Diese existieren unter dem generellen Gesichtspunkt

$$(6) \quad \boxed{Fe} \rightarrow \boxed{GS + FS + IS} \rightarrow \boxed{KA + FA + IA} \rightarrow$$

$$\boxed{PK \rightarrow \boxed{Li + PLi + \dots}}$$

IS = Interimsprache; PLi = Psycholinguistik

d.h. unter dem Gesichtspunkt, daß die möglichen Komplemente KA, FA, IA bei oder gerade wegen der Zielrichtung FU analog (3) und (5) die Einheit PK involvieren und nicht als ausschließliche, unabhängige Betätigungsfelder von Linguistik oder Psycholinguistik über eine isolierende "Selbstbestimmung" verfügen.

3.2. Fremdsprachendeskription

Der Weg zu ALS(KA) über die Fremdsprachendeskription (FSD) hinaus ist schnell skizziert.²⁸

Ein Aspekt von L und Z ist FS, insofern als FS von L zu internalisieren ist (basierend auf oder ohne Vorkenntnisse in FS). Im FU geschieht dies durch Steuerung des FS-Erwerbs (vgl. Anm. 23). Steuerungsanweisungen ergeben sich durch a priori festliegende Aspekte der Komponenten L, M, Z, S und V, durch Ergebnisse aus Forschungen zu Aspekten dieser Komponenten, durch Ergebnisse aus Forschungen zur Korrelation von Aspekten dieser Komponenten usw.

Eine Aufbereitung von FS für FU nur unter FS-Kriterien würde von den Hypothesen (7) und (8) ausgehen:

- (7) L ist der Ort von FS (und nur von FS).
- (8) Alle als fremdsprachlich intendierten Äußerungen von L sind fremdsprachliche Äußerungen.

Dies ist jedoch, wie leicht demonstrierbar ist, unzulänglich. Es bleiben unberücksichtigt:

- (9) L ist der Ort von GS u n d FS.

und

- (10) Es gilt nicht generell, daß eine als fremdsprachlich intendierte Äußerung von L eine korrekte fremdsprachliche

Äußerung ist.²⁹

Eine Analyse der Aspekte von L (Kenntnisse in GS, u.U. zu differenzieren nach Dialekt, Soziolekt usw.) erweitert den nur FS zentrierten Gesichtskreis aus (3) zu (9), und gibt Anweisung für ALS(KA). Diese Analyse wird darüberhinaus zusätzlich motiviert durch den empirischen Befund der Interferenz in IS (vgl. (10), sowie durch die Verwertungsmöglichkeit innerhalb der zweisprachigen Methode (M); vgl. im einzelnen 3.3.

Insofern kann gesagt werden, daß die Spezialisierung von ALS(FSD) zu ALS(KA) prinzipiell als ein Teilergebnis aus der Fragestellung: Was ist beim FS-Erwerb relevant? also aus (1) angesehen werden kann, wobei der Gegenstandsbereich (Sp_1 , Sp_2) eine rein linguistische Behandlung von vornherein nicht ausschloß. Daß im weiteren Verlauf trotz dieser Begründung von KA und trotz der Zielvorstellung: "Verwendung der KA-Ergebnisse im FU" tatsächlich eher nach (4) als nach (5) und (6) vorgegangen wurde, dürfte an der historisch bedingten mangelnden Übersicht und an der Vorherrschaft der Linguistik gelegen haben, an der Tatsache, daß KA als Sprachvergleich mit rein linguistischer Zielsetzung ebenfalls ein Desiderat darstellte, sowie an der Tatsache, daß KA ohne Schwierigkeiten als eigenständige Disziplin innerhalb der Linguistik angesehen werden konnte.

3.3. Kontrastive Analyse

Wie wir gesehen haben ist eine ALS(KA)-Konzeption nur dann erhöht als FU-verwertungsrelevant anzusehen, wenn sie nach (5) $Fe \rightarrow (GS + FS) \rightarrow KA_{Fe} \rightarrow (PK \rightarrow Li)$ entwickelt worden ist, das heißt, wenn alle Implikationen von Fe auf KA überprüft worden sind. Obwohl eine Implikation aus Fe die Entstehung der kontrastiven Linguistik bewirkte, hat sich jedoch ein Großteil der kontrastiven ALS-Konzeptionen wieder zurückgegrenzt auf (4).

Begutachten wir nun, was diese sehr geläufige ALS(KA), für die, ob KA_{Li} oder KA_{Fe} , prinzipiell nur

eine partielle Aufnahme von Fe-Implikationen (es muß z.B. (10) oder (16) fehlen) vorgenommen werden kann, zu leisten imstande ist.

Eine erste vorsichtige Hypothese in bezug auf (9) ist:

Unterschiede (U) zwischen FS und GS und Ähnlichkeiten (Ä) zwischen FS und GS sind im FU verschieden relevant.

Wir wollen diese Hypothese die Hypothese der "U-Ä-Relevanzierung" von FS (durch GS) nennen.

Als globales Ziel von ALS(KA) läßt sich demnach formulieren:

Es muß über Sprach-Eigenschaften (E)³⁰ das aus FS gefunden werden, was von L als neu oder hinsichtlich GS als verschieden zu verwendend erworben (gelernt) werden muß, und es muß über E das aus FS gefunden werden, was von L als gleich zu GS erkannt werden muß.

FS bzw. die Grammatik (G) von FS ist demnach wie folgt strukturierbar ($U_{EFS(GS)}$ bedeutet hierbei die Menge aller relativ zu einer bestimmten GS unterschiedlichen E von FS; analog ist $\tilde{A}_{EFS, EGS}$ usw. zu lesen):

$$(11) \text{ GFS} = U_{EFS(GS)} \cup \tilde{A}_{EFS, EGS}$$

oder ausgeschrieben:

$$(11a) \text{ GFS} = (EFS \setminus (EFS \cap EGS)) \cup (EFS \cap EGS)$$

bzw.

$$(11b) \text{ GFS} = (EFS \setminus EGS) \cup (EFS \cap EGS)$$

Bis hierhin basiert das KA-Äquivalenzpostulat, das bei der kontrastanalytischen Operation (KO) involviert ist, welche FS nach (11) strukturiert, auf der grammatisch-semantischen Kapazität des verwendeten linguistischen Deskriptionsmodells. Dabei ist zu berücksichtigen, daß der Umfang der Semantik natürlich auch abhängig vom jeweils zu beschreibenden Objektbereich ist.³¹

Das Ergebnis dieser systemorientierten KO ist eine

äquivalenzsensitive FS-Restgrammatik, welche relativ zu einer bestimmten GS ist, sowie eine äquivalenzsensitive GS, FS-Schnittgrammatik.³² Diese beiden Grammatiken können als aus Einzelgrammatiken von GS und FS deduktiv gewonnen angesehen werden.

Eine weitere Verfeinerung von FS ist durch die Einführung des (text)-semantischen KA-Äquivalenzpostulats, das Äußerungen in FS und GS als zueinander gefordertermaßen äquivalent selegiert, zu erreichen: diese KO ist nicht mehr 'langue' (System), sondern 'parole' orientiert: sie fällt weitere $U_{EFS(GS)}$ bzw. $U_{EGS(FS)}$ aus, und zwar relativ zu 'parole'-Unterschiedsbereichen (z.B. Sätzen in Texten), die zueinander in einem gesicherten Übersetzungsäquivalenzverhältnis stehen.³³ Diese 'parole'-Unterschiede U^P beschneiden zusätzlich den bislang nur als systembasiert verstandenen Ä-Bereich von (11). Sie können³⁴ als induktiv gewonnen angesehen werden.

Wir erhalten also für Ä aus (11)

$$(12) \quad \ddot{A}_{EFS, EGS} = U_{EFS(GS), EGS(FS)}^P \cup \ddot{A}_{EFS, EGS}^P$$

FS ist forschungsstrategisch demnach zusätzlich strukturierbar, und zwar in

$$(13) \quad FS = U \cup U^P \cup \ddot{A}^P$$

Für \ddot{A}^P gilt z.B., daß in einer gleich definierbaren Situation EGS bzw. Elemente von \ddot{A}_{GS} von L auf EFS bzw. \ddot{A}_{FS} transferiert werden dürfen. Für U , U^P gilt, daß Mittel ersonnen werden müssen, die L daran hindern, in einer gleich definierbaren Situation EGS bzw. Elemente von \ddot{A}_{GS} auf EFS bzw. \ddot{A}_{FS} zu transferieren (\ddot{A} =Äußerung).³⁵

Der U-Ä-Relevanzisierung wäre schon mit dem Formulieren der verfeinerten äquivalenzsensitiven FS-Restgrammatik und GS, FS-Schnittgrammatik entsprochen. Der obengenannte Transferaspekt ist jedoch geeignet, zu verdeutlichen, daß neben dem Aufzählen von $U_{EFS(GS)}$ noch eine weitere Möglichkeit der Deskription von U angewendet werden sollte: nämlich die Deskription der Beziehungen zwischen $U_{EFS(GS)}$ und

$U_{EGS(FS)}$. Diese Deskription der U-Beziehungen kann als eigentliche kontrastive Deskription (KD) bezeichnet werden. Das bedeutet: KD setzt sich zusammen aus der kontrastiven Metasprache über $U_{EFS(GS)}$, $U_{EGS(FS)}$ und $\bar{A}_{EGS, EFS}$, also bereits (grammatisch) metasprachlich erfaßten Bereichen. Das Ausfällen von $U_{EFS(GS)}$, $U_{EGS(FS)}$ und $\bar{A}_{EGS, EFS}$ ist somit Gegenstand der eigentlichen kontrastanalytischen Operation (KO), an die sich der explizit FS-GS umfassende deskriptive Schritt von KD anschließt.

Mit dem Sprachvergleich, der grundlegenden Methode, derer sich, wie zu erkennen war, ALS(KA) in KO zu bedienen hat, ergibt sich jedoch eine prinzipielle Schwäche aller KAn. Diese liegt darin begründet, daß ein präziser Vergleich äußerst erschwert ist,

- da die aus der nach gleichen Prinzipien funktierenden linguistischen Deskription resultierenden E, welche für einen Vergleich von FS und GS herangezogen werden (tertium comparationis 1), abgesehen von echten "Universalien", trotz u.U. gleicher Terminologie usw. einzelsprachlich gebunden sind.³⁵
- da das In-Beziehung-Setzen von $\bar{A}_{u_{FS}}$ und $\bar{A}_{u_{GS}}$ über Inhaltsäquivalenz nur approximativ möglich ist (tertium comparationis 2) und darüberhinaus, wie oben erwähnt, für eine adäquate und umfassende Deskription bislang nicht vorliegende, über die Satzgrenze hinaus operierende Grammatiken erforderlich macht.

Eine Konsequenz des ersten Punktes ist z.B., daß das einzelsprachlich gebundene Meta-Vokabular in KD nur dann adäquat verwendet wird, wenn immer die mit dem Meta-Vokabular verbundenen FS-GS-Differenzen mit genannt werden: dies Phänomen, daß $U_{E^{1GS-E^{1ES}}}$ nur mit nicht gleich definierbaren anderen E^{xGS} , E^{xFS} beschrieben werden können, dürfte die Lesbarkeit einer expliziten KD erheblich herabsetzen. Die vornehmliche Aufgabe einer ALS(KA) mit der Implikation V (oder L) und $M=$ (zweisprachig, kognitiv-theoretisch) muß demnach sein, eine angemessene Lesbarkeit von KD herzu-

stellen, ohne daß die so lesbare KD irreführende Generalisierungen enthält.

Eine umfassende Theorie von KA (oder besser Sprachvergleich) die Problemen obiger Art Rechnung trägt, liegt noch nicht vor, allenfalls kann von heuristischen Maßnahmen in Richtung auf eine umfassende Theorie gesprochen werden.

Bis hierhin konnten KA_{Li} und KA_{Fe} als $ALS(KA)$ gleich behandelt werden. Ein erster Unterschied ergibt sich im folgenden:

Zu KA_{Li} : Es ist evident, daß das Ergebnis eines Sprachvergleichs abhängig ist von der Kapazität der dem Vergleich zugrunde gelegten linguistischen Deskription von FS und GS. Eine nach (4) konzipierte $ALS(KA_{Li})$, der es in erster Linie auf die (möglichst genaue und trennscharfe) Erfassung von U und Ä ankommt, muß notwendigerweise die linguistische Qualität kontrastiver Beschreibungen über Fe-Implicationen setzen. In diesem Zusammenhang wichtige Fragen sind: (a) Mit der Wahl welchen Deskriptionsmodells kann ich den erhöhten wissenschaftstheoretischen Ansprüchen, die an die Beschreibung (partiell auch Erklärung, Vorhersage) von Sprache gestellt werden, entsprechen? (b) Welches linguistische Modell eignet sich gut für das Vergleichen von Sprachen?

Zu KA_{Fe} : Zusätzlich zu den Fragen (a) und (b) muß für KA_{Fe} die Frage gestellt werden: (c) Wie muß die kontrastivlinguistische Deskription beschaffen sein, um Fe-Belangen zu entsprechen? Es versteht sich, daß Fragen (a) und (b) für sich leichter zu beantworten sind, als verbunden mit Frage (c). So finden sich in den allermeisten $ALS(KA_{Li})$ die derzeit explizitesten linguistischen Grammatikmodelle gewählt (a), die möglichst das Konzept von Tiefenstrukturen, welche als hypothetisch übereinzelsprachliche Vergleichsbasis fungieren können (b), enthalten.

Die Schwierigkeiten für $ALS(KA_{Fe})$ bei Beantwortung der Frage (c) liegen z.B. in folgendem:

Einesteils müssen die Vor- und Nachteile lingu-

istischer Modelle (Metasprache) relativ zu L und den einzelnen FS, GS Bereichen abgeklärt werden. Es geht also um Wahlkriterien für ein u.U. eklektisches Descriptionsverfahren und es geht nicht zuletzt um Modifikationen innerhalb der linguistischen Deskriptionen selbst. Als Indiz für die Möglichkeit einer Implikation von L auf die linguistische Deskription sei angedeutet, daß die Teile von Deskriptionen, die nicht sprachimmanente, weil auf die Kenntnis der Außenwelt rekurrierende Regeln umfassen, für KA_{Fe} unnötig sein können. Das heißt, es ergeben sich notwendigerweise für L irrelevante "übereinzelsprachliche" Identitäten, die in einer Fe orientierten linguistischen Deskription ausgespart werden können: Vgl. z.B. die Selektionsbeschränkungsregel, die dem Objekt von *erschrecken* - *frighten* - *effraye* - *asustar* das semantische Merkmal [+belebt] zugeordnet.

Andernteils müssen die Fe-Adäquatheit des unmittelbaren kontrastiven Materials (Δ_{FS} , Δ_{GS}) und diejenige von KD (Meta-Metasprache: kontrastive Regeln in FU) überprüft werden. Hierhin gehört die Problematik, daß eine linguistische Deskription eine eigene Strukturierung der behandelten Sprachen impliziert, daß also die Sprachstrukturen, die gewonnen werden, je nach Descriptionsmodell zu ein und demselben sprachlichen Gegenstand verschieden sein können. Was wir bei KA erhalten sind also keine Sprachkontraste im eigentlichen Sinne, sondern Strukturkontraste, die je nach Descriptionsmodell verschieden ausfallen können. Global von Sprachkontrasten zu reden ist also mißverständlich: richtiger ist zu sagen, daß es sich um descriptionsrelative Strukturkontraste handelt. Wenn es nun möglich ist, zu ein und demselben kontrastsprachlichen Gegenstand verschiedene Strukturkontraste zu formulieren, erhebt sich die Frage, welcher Strukturkontrast bezogen auf L das höchste Erklärungspotential hat.

Gerade für den letzten Fragenbereich liegen jedoch kaum empirische Befunde vor, die diesbezüglich befriedigende Hinweise geben könnten. Es deutet vielmehr alles darauf hin, daß diese empirischen Untersuchungen erst im Anschluß an gezielte

KD sinnvoll durchgeführt werden können, somit also Ergebnisse aus KA v o r a u s s e t z e n .

Im Gegensatz zu KA_{Li} werden in KA_{Fe} eine Reihe weiterer Überlegungen verlangt, die alle zum Ziel haben, ihre FU-Relevanz a priori zu steigern. Es gilt z.B.

- GS gegebenenfalls relativ zur Adressatengruppe L zu definieren (grundsprachlicher Entwicklungsstand; relevanter semiotischer Kanal: gesprochen, geschrieben usw.; Soziolekte; Dialekte)
- FS gegebenenfalls relativ zu Z zu definieren (vgl. 3.1.)
- FS(GS) relativ zu M und L festzulegen: in welchen sprachlichen Bereichen ist es von Vorteil zweisprachig, kognitiv, zweisprachig induktiv, zweisprachig deduktiv jeweils relativ zu welchem FS-Kenntnisstand von L vorzugehen? Hier allerdings sind Selektionsanweisungen erst aus der KA-Verwendungskomponente PU zu ziehen (vgl. unten).

Besonders wichtig sind die Modifikationen oder Selektionen von bei KA involvierten Faktoren oder Objektbereichen, die prädeterminativ sind (z.B. FS relativ zu Z, GS relativ zu L). Werden diese Determinationen oder Selektionen nicht a priori berücksichtigt, können die KA-Ergebnisse selbstverständlich nicht den spezifizierbaren FU-relevanten Gegenstandsbereich erfassen: KA-Aussagen haben dann keine bzw. nur eine eingeschränkte Gültigkeit.

Ob a posteriorische Selektionen aus KA-Ergebnissen, die geeignet sind, im Nachhinein Relevantes von Irrelevantem zu scheiden, vorgenommen werden müssen, ist eine Frage der Arbeitsplanung und Arbeitsökonomie.

Bei KA_{Li} besteht die Gefahr, daß das Fehlen Fe-orientierter prädeterminativer Modifikationen und Selektionen (aufgrund von (4) $(Sp_1 + Sp_2) \rightarrow KA \rightarrow (Li \rightarrow PK)$) ihren Verwertungsanspruch in FU teilweise annulliert. Hinzukommt, daß z.B. über die Fehler-Relevanzierung oder besser die Schwierigkeiten-Leichtigkeitenrelevanzierung (vgl. 3.4., 3.5.)

in einer komplexen Konzeption von $ALS(KA_{Li}, IA)$ noch zusätzlich eine Reihe nachgetragener^{Li} oder auch a priorischer Selektionen durchgeführt werden könnten (vgl. 3.6.). Wie nicht anders zu erwarten, verfügt KA_{Li} über eine schwache FU-Verwendungskapazität.

Wie bei KA_{Li} so besteht selbstverständlich auch bei KA_{Fe} die Möglichkeit, z.B. eine Schwierigkeiten-Leichtigkeiten-Relevanzierung vorzunehmen, wenn FA, IA in einer (komplexen) ALS-Konzeption KA vor- oder nachgeordnet sind ($ALS(KA, IA)$). Jedoch ist von vornherein, zumindest theoretisch, KA_{Fe} eine stärkere FU-Verwendungskapazität als KA_{Li} zuzusprechen.³⁶

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß die E r g e b - n i s s e von KA Folgendes sein können (KA_{Fe}) bzw. Folgendes sind (KA_{Li}):

- Beiträge zur Theorie des Sprachvergleichs
- Beiträge zur linguistischen Deskription von Einzelsprachen
- Beiträge zur Universalienforschung
- Eine kontrastive Deskription (U-Ä-Relevanzierung von Sp_2 bzw. FS)

Speziell für KA_{Fe}

- Eine "angewandte" kontrastive Deskription
- U-Ä-relevantes Lehrmaterial (Adressat:L) und Konsultationsmaterial (Adressat: L, V); vgl. unten den Ansatz der Komponente der pädagogischen Aufbereitung (PA) innerhalb einer $ALS(KA)$.

F a l s c h z i e l e einer $ALS(KA)$ müssen hingegen sein (es sei denn, Ziele dieser Art werden im Rückkopplungsverfahren im Anschluß an pädagogische Untersuchungen angestrebt):

- (Umfassende) Interferenzklärung und Interferenzprognose
- Indikation von FS-Erwerbsschwierigkeiten
- Eine auf KA basierende Konstruktion von Fehler- bzw. Schwierigkeitshierarchien
- Schwierigkeitsrelevantes Lehr- und Konsultationsmaterial

Daß Obiges Falschziele sind, liegt einmal daran, daß an sprachlicher Kompetenz oder am Sprachsystem orientierte Deskriptionen keine (quantitativen) Aussagen über das Eintreten tatsächlicher Performanzen machen können, daß, um die Beschreibung der Performanz leisten zu können, eine linguistische Theorie ergänzt werden muß durch valide psycholinguistische Zusatztheorien, daß ein linguistisch-informations-theoretisch basierter Begriff von Komplexität und Kompliziertheit z.B. für die U-Bereiche noch längst nicht einen psychologisch gesehen relevanten Schwierigkeitsbegriff inkorporiert, daß also weitere Implikationen aus Fe bei der Konzeption von ALS(KA) nicht berücksichtigt worden sind bzw. der eigentlichen U-Ä-Relevanzierungs-Zielsetzung von ALS(KA) zuwider laufen.

Ohnehin unerklärlich ist, daß man KA mit den Attributen explikativ und prognostisch inbezug auf Interferenzerscheinungen ausstatten wollte³⁷, wird doch schon im Hinblick auf linguistische Theorien zu Einzelsprachen die Ansicht vertreten, daß diese nur über einen partiellen Erklärungsgehalt verfügen, von einer validen Prognostik ganz zu schweigen.

Was geschieht nun mit den von KA_{Li} und KA_{Fe} gelieferten Ergebnissen? Es seien die möglichen Ergebnisse wie folgt zusammengefaßt:

- (a) U-Bereiche in FS relativ zu GS
- (b) Ä-Bereiche in FS relativ zu GS (Ä-Bereiche von FS und GS)
- (c) Restgrammatik, Schnittgrammatik
- (d) Inhaltsäquivalente sprachliche Ketten in FS und GS über U und Ä
- (e) Inhaltsdivergenzen bei formalen Korrespondenzen in FS, GS
- (f) Kontrastive Deskription von E über FS und GS (Meta-Metasprache: "Erklärungen" zu U und Ä)

Sie sind theoretisch folgendermaßen im Rahmen einer

pädagogischen Aufbereitung (PA) verwendbar; (die Kleinbuchstaben verweisen auf die vorstehende Liste (a)-(f); das hier Vorgeschlagene orientiert sich an (1) und ist nicht als umfassend intendiert)³⁸:

M (einsprachig): Für S-Auswahl: (a), (b)

Für S-Aufbau (Sequentierung):

(a) nach (b)

(b) nach (a)

M (einsprachig) : (c)

(kognitiv)

M (zweisprachig): Für S-Auswahl: (d) (U), (d) (Ä),

(induktiv)

(e)

Für S-Aufbau (Sequentierung):

(d) (U) nach (d) (Ä)

(d) (Ä) nach (d) (U)

M (zweisprachig): (f)

(deduktiv)

(kognitiv)

Das konkrete "kontrastive" Endmaterial hängt ab von den Adressaten V und L. Hierbei gibt es noch eine Reihe von (nach KA_{Li} und KA_{Fe} verschiedenen) Modifikationen und Selektionen vorzunehmen: Beispielsweise bei L: Stufungen und Auswahl von S, M nach Kenntnisstand in FS (und GS) usw.

Diese theoretischen Verwendungsmöglichkeiten sagen jedoch noch längst nichts über die tatsächliche Verwendbarkeit von KA-Ergebnissen aus. Um diese näher bestimmen zu können, ist in der Komponente "pädagogische Untersuchung" (PU) von ALS(KA) eine Stufe der "pädagogischen Experimentation" (EX) einzusetzen (vgl. die Konzeption von ALS(KA) unten). Ob diese intuitiv oder streng wissenschaftlich gehandhabt wird, - eines kommt EX aus PU generell zu: ihre Ergebnisse (wenn valide) vermögen KA_{Li} und KA_{Fe} im Feedbackverfahren zu steuern. Gerade KA_{Fe} ist, wie zu sehen war, in hohem Maße auf Ergebnisse aus PU angewiesen.

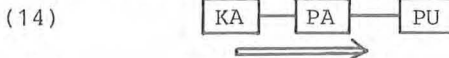
Geben wir einige Beispiele für PU (wir verzichten dabei auf eine eingehende Diskussion der Konsequenzen, die die stets zu berücksichtigenden Variablen

aus L, V, Z mit sich bringen):

- Welche $\ddot{A}u_{U,\ddot{A}}$ sollten nur in FS, welche $\ddot{A}u_{U,\ddot{A}}$ sollten in GS-FS präsentiert werden: eine M-Problemstellung
- Welche U, \ddot{A} sollten deduktiv (über $E_{U,\ddot{A}}$), welche induktiv (über $\ddot{A}u_{U,\ddot{A}}$) eingeführt werden: eine M-Problemstellung. Dies impliziert desgleichen eine Selektion von $E_{U,\ddot{A}}$ bei festgelegter M (kognitiv, deduktiv): also eine S-Problemstellung.
- Welche Abfolge in FS: $\ddot{A}u_U$ nach $\ddot{A}u_{\ddot{A}}$, oder $\ddot{A}u_{\ddot{A}}$ nach $\ddot{A}u_U$: eine S-Problemstellung.

Es sei ergänzend darauf hingewiesen, daß es möglich ist, daß die Art der ausgewählten $\ddot{A}u$ bzw. die Art der ausgewählten Eigenschaft (EGS, EFS), die Ergebnisse von PU beeinflussen, d.h. daß eine Korrelation von S und Z vorliegen kann. Zum Beispiel: Es hat sich E1: "die Stellung des Adjektivs" und E2: "die Stellung direkter und indirekter Objekte" in FS für eine gleich definierbare Lernergruppe als für PA von KA relevant erwiesen. PU zu der Aufbereitung dieser KA-Ergebnisse könnte im Einzelnen ergeben, daß der Lernerfolg bezüglich E^1_{FS} bei nur FS-Präsentation, bei E^2_{FS} bei FS und GS-Präsentation besser ist, wohingegen E^1_{FS} in der Abfolge $\ddot{A}-U$ (nur FS), E^2_{FS} in der Abfolge $U-\ddot{A}$ (FS und GS) am besten gelernt wurde usw.

Die Konzeption der hier ausschnittsweise vorgestellten ALS(KA) läßt sich durch untenstehende Abfolge von Blöcken verdeutlichen.



Detaillierter stellt sich diese K o n z e p t i o n wie folgt dar:

(15)

ALS (KA)				
KA _{Li, Fe}		PA	PU (in FU)	
KO	KD	Pädagogische Aufbereitung von Ergebnis- sen aus KA (KO und KD)	+ EX Experimente zu PA-Mate- rial von KA in Fe-Kon- text	-EX Allgemeine Unterrichts- erfahrungen zu PA-Material von KA
U	Li-oder Fe-re- lative Des- kription über E _{U, Ä}			
Ä		Rücksteuer- ung ←	Rücksteuerung ←	



E r k l ä r u n g e n zu dieser Konzeption

- Die eigentliche KA findet sich in der umfassenden Konzeption von ALS(KA) verknüpft mit den Komponenten der pädagogischen Aufbereitung (PA) und der pädagogischen Untersuchung (PU). Die vielfältigen Bezüge zwischen KA und PA, PU legen diese Verknüpfung nahe, im Gegensatz zu einer sonst KA zu sehr isolierenden Sichtweise.
- Differenzierungen von KA zu KA_{Li} und KA_{Fe} werden nach (4) und (5) geleistet. Es ist ersichtlich geworden, daß für KA_{Li} bis auf (9) die gesamte weitere, wenn dann überhaupt noch mögliche FU-Relevanz a posteriori über die pädagogische Aufbereitung herzustellen ist. KA_{Fe} und die a posteriori zu verändernde KA_{Li} veranschaulichen die Auffassung, daß bereits vor PA eine höchstmögliche Verwendung von Festlegungen und von Erkenntnissen aus dem Bereich der Sprachlehrforschung vorgenommen werden muß.
- Vornehmliches Ziel von FU ist, im Vergleich zu nicht kontrastiv (z.B. nur FSD) basierten FS-Lehrvorgängen, die Ergebnisse von PA in der Anwendung auf ihre bessere Brauchbarkeit hin zu bewerten. Somit ist das kontrastive pädagogische Material dazu bestimmt, FSD-basiertes Mate-

rial nur dort zu ersetzen oder zu selektionieren, wo ein größerer Nutzen nachweisbar ist oder Redundanzen vorliegen.

- d) Die Ergebnisse aus PU steuern im Rückkoppelungsverfahren KA und PA. Sie weisen auf vorzunehmende Selektionen und Modifikationen hin.
- e) Erneute PU zu verbesserten KD, PA sind denkbar, d.h. es liegen zyklische Optimierungsabläufe vor.
- f) Wie in 3.4., 3.5. ersichtlich sein wird, stellt die Erhebungskomponente und Teile der Deskriptionskomponente von IA (schwächer FA) in PU die wesentlichen Verfahren dar. Allerdings sind IA und FA in dieser Konzeption keine eigenständige Analysen (d.h. Analysen mit eigengesetzten Zielen), sondern eingebunden in PU von ALS(KA).
- g) KO aus ALS(KA) kann auch als deduktionistische linguistische Interferenzanalyse aufgefaßt werden (s. hierzu 3.4. und 3.5.). Die Metasprache über U, Ä bzw. E_U, E_Ä ist dann nicht mehr KD, sondern eine "Interferenzdeskription".

Zusammenfassend kann man sagen, daß die Leistung von KA in ALS(KA) in der U-Ä-Relevanzierung von FS, und zwar als U-Ä- I n d i k a t i o n in FS sowie als D e s k r i p t i o n von FS(GS) besteht.

Damit verbunden (über PU) ist

- das Finden der Stellen, wo ALS(KA) nutzt: schwierige Stellen können erfolgreicher behandelt werden, leichte Stellen können ökonomischer behandelt werden
- das Finden der Stellen, wo ALS(KA) unergiebig ist.

Das heißt: ALS(KA)-Ergebnisse können FSD basierte Materialien s u b s t i t u i e r e n , IA-Indikationen aus PU können KA-Indikationen s u b s t i t u i e r e n . Hierbei ist jedoch zu beachten, daß allgemeine IA-Indikationen auch als vorgezogene Modifikationen, Selektionen von KA (gemäß (5)) aufgefaßt werden könnten (vgl. 3.6.). Eine s t r e n g e ALS(KA), wo es um die u m f a s s e n d e Erforschung der Korrelation U, Ä und Fe

geht, verbietet jedoch v o r g e z o g e n e , auf IA oder FA zurückgehende Selektionen im Objektbereich: diese sind erst nach einem ersten Durchlauf von KA durch PA und PU als Ergebnis von ALS(KA) möglich(vgl. die Argumentation in 3.6.).

Da die Wirkung der Ergebnisse aus PU auf die Verfahrensweisen in KA (Modifikationen, Selektionen) nicht vernachlässigt werden darf, liegt der Schluß nahe, daß eine Betrachtung von KA_{Fe} Li-Konzeptionen, ja, daß die FU orientierte KA selbst unvollständig ist, wenn die KA-Perspektive nur bis KD reicht und nicht weiter.

Die Kritik, ALS(KA) sei FU untauglich, da sie nur unvollkommen eine Schwierigkeiten-Relevanzierung von FS leistet, kann nach den hier vorgenommenen Strukturierungen und Zielbestimmungen als nicht angemessen zurückgewiesen werden: Es geht ALS(KA) gar nicht um eine Schwierigkeiten-Relevanzierung; ALS(KA) leistet die U-Ä-Relevanzierung von FS bzw. von FSD. ALS(KA) kann demnach nur angegriffen werden, wenn eines der oben angeführten Falschziele mit in das Programm aufgenommen worden ist, oder prinzipiell, wenn eine Sinnlosigkeit der U-Ä-Relevanzierung für FU-Belange nachgewiesen wird. Beides dürfte jedoch unmöglich sein.

Daß und wie KA darüberhinaus in ALS(FA), ALS(IA) Verwendung findet, ist Gegenstand von 3.4. und 3.5. Wie IA in einer komplexen Konzeption von ALS(KA) Verwendung findet, ist Gegenstand von 3.6.

3.4. Fehleranalyse

FS ist über KA strukturierbar in U und Ä. Schon in (10) war ersichtlich, daß es neben dem KA zugrundeliegenden (9) noch eine L-spezifischere Folgerung aus L geben muß, nämlich

- (16) Der Fremdsprachenlerner ist (bei Zielsetzung FS) der Ort von GS und der Interimsprache (IS).

Für IS gilt

$$(17) \text{Äu}_{IS} = \text{Äu}_{FS} \cup \text{Äu}_{NFS}$$

$\ddot{A}u_{NFS}$ = Äußerung, die nicht fremdsprachlich ist

$\ddot{A}u_{NFS}$ (oder Fehler: F) ist ein Definiens von Fehleranalyse (FA) insofern, als es in dieser Disziplin um die Erhebung, Beschreibung und Erklärung von Äußerungen geht, die nicht korrekt fremdsprachlich sind, obwohl sie korrekt fremdsprachlich intendiert waren. Eine Analyse von Fehlern strukturiert FS nicht in U und \ddot{A} , sondern in F und in einen nicht weiter untersuchten Restbereich $\ddot{A}u_{FS}$ ("Nicht-Fehler"), allerdings nicht durch eine Deskription von FS, sondern durch eine Erhebung und Deskription von F relativ zu Fe in IS. Die (Teil-)Ergebnisse von FA haben hinsichtlich FS keine Beschreibungs-, sondern Indikationsfunktion. Wir wollen dies die F-Relevanzierung von FS durch FA nennen.

Allgemeine Annahmen im Rahmen von FA sind:

Der Fehler in einer IS verweist auf einen sensitiven Punkt beim FS-Erwerb. Und: Erkenntnisse hinsichtlich der Fehlerentstehung gestatten Annahmen darüber, wie Lehr- und Lernmaterialien zu verbessern wären.

Damit ergibt sich als globales Ziel von FA, derart Untersuchungen anzustellen, daß die sensitiven Punkte beim FS-Erwerb relativ zu den Fe-Komponenten (Variablen) gesichert festgestellt werden können, daß diese Indikationsfunktion u.U. durch Fehlerhierarchisierung verfeinert werden kann, und daß FA-Erkenntnisse derart in PK einfließen, daß verwertbare Annahmen über Fehlerlenkung, Fehlerverbeugung und Fehlertherapie ermöglicht werden.

Im Vergleich zu dem KA zugrundeliegenden (9), das nicht in FS (da angestrebtes Ziel), sondern nur in GS eine sich voll in L aktualisierende lernerrelative Sprache enthält, liegen in (16) mit IS und GS zwei sich voll aktualisierende lernerrelative Sprachen vor. Mit der Zuwendung zu F aus IS, oder generell der Zuwendung zu IS sind die tatsächlichen FS-intendierten Lerneräußerungen in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gerückt. Ausgehend von FSD über KA sind in FA, IA Analysetypen erreicht, die insofern

maximal lernerzentriert sind, als sie L in seiner Performanz zum Ausgangs- und Zielpunkt der Analyse erklären³⁹: eine einschneidende Entwicklung innerhalb der angewandten Sprachwissenschaft.

Darüberhinaus ist diese neuere Entwicklung einteilbar in die traditionellere, mehr taxonomische (klassifikatorische) FA, die sich mit der isolierten Betrachtung von F befaßt, und in eine FA, die als Bestandteil von IA anzusehen ist (FA_{IA}). Das bedeutet:

- in FA_{IA} werden F vor Gesamt-IS analysiert,
- F wird gemäß IA, - IA verstanden als interim-sprachliche Prozeßanalyse (Performanzanalyse) -, nicht als Endzustand beschrieben, sondern es wird z.B. versucht, Modelle (Theorien) für Fehlerentstehung zu entwickeln, dieses natürlich relativ zu der diachronischen IS-Entwicklung in L (Längsschnittuntersuchung).

Im folgenden wird mehrmals auf die unterschiedliche Kapazität (Reichweite) von FA und FA_{IA} hinzuweisen sein.

Schon oben wurde ersichtlich, daß der U-Bereich von FS zu GS nicht generell gleichzusetzen ist mit FS-Erwerbs-schwierigkeit (SK):

($U \Leftrightarrow SK$). Für F aus IS sind ähnliche Feststellungen zu treffen. Es gilt nicht generell, daß $F \Leftrightarrow SK$. Zum Beispiel: Zwar verweisen eine Reihe von F auf Schwierigkeiten im FS-Erwerb, jedoch können viele F anderweitig als durch FS (relativ zu einer GS) stimuliert sein, d.h. sie sind nicht FS-erwerbsinherent. Sie sind vielmehr verursacht (induziert) durch V und/oder S und/oder M und/oder ein unangemessenes Z (wir wollen sie induzierte Fehler nennen). Akzeptabler ist, F gleichzusetzen mit V, S, M, Z-relativer Schwierigkeit (rSK). Eine Gültigkeit von $F \Leftrightarrow rSK$ impliziert jedoch weiterhin, daß alle Fehlerrelevanten Fehlerarten (Flüchtigkeitsfehler, Ignoranzfehler, frequenzniedrige F usw.), welche zudem ($F \Leftrightarrow SK$) bestätigen, aus diesem Fehlerbegriff auszuscheiden sind. Dies macht u.a. eine F-Hierarchie, und zwar nicht nur nach reinen Frequenzkriterien,

sondern auch nach Kriterien der FS-Erwerbsschwierigkeit erforderlich. Eine adäquate schwierigkeitsrelevante Hierarchisierung von F ist jedoch ohne Erfassung des Nichtfehlers (NF) schwer möglich, folglich dürfte eine abgesichertere Bestimmung von FS-Erwerbsschwierigkeiten nicht über FA, sondern nur über FA_{IA} zu leisten sein.

Genausowenig gilt als generelle Annahme $F \Leftrightarrow U$, da NF in U, und F in \bar{A} -Bereichen vorkommen können.

Als Falschziele von FA^{40} lassen sich angeben:

- (Absolute und relative) Schwierigkeitshierarchie
- Fehlerprognostik
- FS-Erwerbsanalyse

FA setzt sich zusammen aus Fehlererhebung, Fehlerdeskription. Ihre Ergebnisse fließen ein in Fehlererklärung, Fehlerlenkung, Fehlerverbeugung und Fehlertherapie.

Die Fehlererhebung ist gesteuert und ungesteuert denkbar. Unter gesteuerter Fehlererhebung ist zu verstehen, daß die fehlerverursachenden Übungen, Tests (Elizitationsverfahren) usw. in der Absicht erstellt wurden, Hypothesen etwa aus den Bereichen der Fehlererklärung, der Fehlerverbeugung zu überprüfen. In diesem Sinne stellen Teile von FA einen Bestandteil von ALS(KA) in EX von PU in FU dar. Gleichgültig ob gesteuert oder nicht ist eine Fehlererhebung, damit die Fehlerdeskription und die gesamte FA, nur dann sinnvoll, wenn alle relevanten Aspekte (Variablen) der Fehlerkomponenten L, S, M, Z, V bekannt sind, und zwar sowohl für die Kennzeichnung der relevanten Inputbedingungen als auch für die Kennzeichnung der relevanten Outputbedingungen.

Die Fehlererhebung impliziert, daß ein (Z abhängiger) Normbegriff vorliegt, der erlaubt zu sagen: es handelt sich um F oder NF. Dieser Normbegriff muß auch Entscheidungen hinsichtlich der Situationsadäquatheit, sowie der kommunikativ-funktiona-

len (Sprachhandlungs)-Adäquatheit von $\ddot{A}u_{IS}$ gestatten. Auf dieser Grundlage können $\ddot{A}u_{IS}$, die oberflächenstrukturell als NF erscheinen, als F erkannt werden (aus Gründen der Situationsinadäquatheit, falscher Kontextualisierung u.a.m.). Darüberhinaus müssen Mittel (z.B. Befragung von L) erprobt werden, die eine Interpretation korrekter $\ddot{A}u_{IS}$ auf Grundlage der eigentlichen Äußerungsintention von L zulassen, die also gegebenenfalls NF als F ausweisen können. Dies entspricht der Tatsache, daß (ambige) $\ddot{A}u_{IS}$ von L in einem Zusammenhang intendiert sein können, die NF als zufallsbedingt erscheinen lassen. Ein möglicher Adressat einer entsprechend aufbereiteten Komponente Fehleridentifikation (Fehlerinterpretation) ist V.

An die Fehlererhebung schließt sich die *Fehlerdeskription* (FD) an. Wir wollen die Komponenten FD und Fehlererklärung aus FA im folgenden so verstanden wissen, daß in FD gleichzeitig die Kapazität vorliegt, Aussagen mit einem (niedrigen, hohen) Erklärungsgehalt zu formulieren.⁴¹ Die Komponente Fehlererklärung meint demnach nicht den wohlbekannten Aspekt, daß Theorien, Deskriptionen einen Erklärungsgehalt aufweisen (sollten), sondern ganz einfach das Moment der Veranschaulichung oder Beschreibung der von FD gelieferten Erklärung. Insofern ist der in einer ALS(FA)-Konzeption verwendbare Begriff von (Fehler)-Erklärung zweideutig, nämlich Eigenschaft von (Fehler)-Theorien und mögliche Komponente einer ALS(FA).

Um die Schwierigkeiten, die sich bei FD ergeben, voll zu erkennen, muß von folgenden Überlegungen ausgegangen werden:

F ereignet sich in $\ddot{A}u_{IS}$ und ist somit ausgewiesen als Performanz. Es stellt sich die Frage: Liegt dieser Performanz eine Kompetenz zugrunde? Jedenfalls ist die Annahme einer Fehlerkompetenz, genauer einer IS-Kompetenz, Voraussetzung für ein Analysevorhaben, das nicht nur singuläre deskriptive Aussagen zu singulären Erscheinungen, sondern generellere Aussagen zu einem größeren Gegenstandsbereich, also generellere Strukturierungen vornehmen will. Die IS-Kompetenzannahme oder (bei induktiver Perspektive)

die Annahme eines "repräsentativen" IS-Korpus ist nicht leicht zu untermauern. Im Gegensatz zum Sprecher (Beurteiler) einer historisch gewachsenen Einzelsprache ist es dem Sprecher (Beurteiler) einer IS weit weniger genau möglich zu sagen: "Äu 1 ist keine Äu aus IS" und "Äu 2 ist eine Äu aus IS". Die (im übertragenen Sinn) "Grammatikalitäts-" bzw. "Akzeptabilitäts"-Bereiche von IS sind unvergleichbar schwieriger einzugrenzen, als die entsprechenden Bereiche einer GS, FS. Somit operiert die Deskription von F (oder von IS) eigentlich nicht über einer Vorstellung endlicher Mengen von Regeln, wie es bei der grammatischen Deskription einer Einzelsprache der Fall ist: die Annahme einer nicht genau fixierbaren Menge von Regeln erscheint für eine Deskription von F (oder von IS) plausibler.

Des weiteren ist es gegenwärtig nicht erklärter Gegenstand einer grammatikalischen Deskription z.B. folgendem Befund Rechnung zu tragen: Warum äußert ein Sprecher A des Deutschen:

(18) *Ich habe Hunger.*

ein Sprecher B hingegen:

(19) *Ich bin hungrig.*

Bei gleichem Kontext, gleicher Situation, gleicher kommunikativer Funktion, gleicher Sprachhandlung erfüllen zwei verschiedene Äußerungen offensichtlich den gleichen Zweck. Hier endet verständlicherweise das linguistische Deskriptionsanliegen natürlicher Einzelsprachen. Es können und brauchen keine Auskünfte darüber gegeben werden, wie es kommt, daß A *Ich habe Hunger*, B *Ich bin hungrig* äußert. Dies soll jedoch FD zusätzlich leisten: sie soll möglichst auch Erklärungen dafür liefern, daß Lerner A (bei ZS: Französisch, GS: Deutsch, usw.)

(20) **Je veux sur le balcon.*

und Lerner B (bei gleichen oder teilweise verschiedenen Variablen)

(21) **Je veux aller dans le balcon.*

äußert. Aussagen (Regeln), die wir relativ zu der

"hypothetischen" IS-Kompetenz ableiten, müssen flankiert werden durch Aussagen (Regeln), die quasi auf die gesamten relevanten Variablen aus L, S, M, Z, V, und zwar was Input, Output, Input- und Outputbedingungen betrifft, rekurrieren.

Das heißt, man begnügt sich nicht damit zu sagen, daß (20) und (21) mögliche Sätze aus IS sind, daß sich (20) und (21) als in diesen und diesen eigentlich FS-relativen Kontexten, Situationen, kommunikativen Funktionen von L intendiert ereignen dürfen, - all dies kompetenzrelative Aussagen, die bezogen auf IS schon schwer genug zu erheben sind. Man möchte zudem die Fe-relativen (psychologischen, methodischen, didaktischen usw.) Bedingungen beschreiben, die für die unterschiedlichen Performanzen bzw. die Performanzprozesse ausschlaggebend sind, all dies natürlich weniger im Rahmen der traditionellen FA, sondern im Rahmen von FA^{IA} (Performanz -, interimsprachliche Prozeßanalyse).

Es versteht sich somit,

- (a) daß eine FD sich aus einer größeren Anzahl verschiedener Teildeskriptionen zusammensetzen muß (Interdisziplinarität von FA),
- (b) daß Forderungen wie Explizitheit, hoher Erklärungsgehalt, Prognostik für FD aus FA nur sehr eingeschränkt anzusetzen sind,
- (c) daß der erste Anspruch einer FD nur sein kann, eine singuläre Erklärung zu einer F-Erscheinung zu geben.

Dieser Anspruch läßt sich für Teilbereiche von FD wie z.B. die Interferenzdeskription erhöhen, d.h. hier sind eher Aussagen mit einem höheren Erklärungsgehalt möglich.

Diese Überlegungen zeigen nachträglich noch einmal die Notwendigkeit einer abgesicherten, kontrollierten Fehlererhebung als ersten Schritt einer FA. Auf die aus den Schwierigkeiten der FD erkennbare Problematik der "Repräsentativität" eines Fehlerkorpus sei in diesem Zusammenhang erneut verwiesen.

Einige mögliche T e i l d e s k r i p t i o n e n

einer Fehlerdeskription sind:

- FD_1 : F über $U_{FS(GS)}$ und F über $\tilde{A}_{FS,GS}$
- FD_2 : F in Produktion, Perzeption (Phonetik, Phonologie), Graphematik, Morphologie, Lexik, Syntax, Suprasyntax (Text), Semantik. Weiter Unterteilungen in den genannten Großbereichen schließen sich an. Das Vokabular von FD_2 ist dasjenige von FSD: F wird analog FS lokalisiert, FD_2 ist also eine Deskription von F über FS. Somit liegt keine FD in dem Sinn vor, wie FS-Grammatik eine Deskription von FS ist, eher eine Klassifikation von F nach FSD.
- FD_3 : F - FS-Kontrast: Erfassung des Kontrasts zwischen F und der fremdsprachlichen Korrekturstelle von F durch Begriffe wie Permutation, Substitution, Tilgung, Addition. Dies setzt FD_2 und FSD voraus und ist nur erhöht sinnvoll bei eindeutiger Zuordnungsmöglichkeit von F zu einer Korrekturstelle x.⁴²
- FD_4 : Im Gegensatz zu der statisch-taxonomischen FD_3 können Permutation, Tilgung, Adjunktion als Transformationen innerhalb generativer Prozesse verstanden werden. FD_4 hat demnach (in einen generativen Rahmen eingebettete, möglicherweise auch interlingual orientierte d.h. mit GS als Ausgangsstruktur) transformationelle Regeln zum Gegenstand. FD_4 ist somit geeignet z.B. Nichteinhaltung von Regeln bzw. Regelabläufen zu beschreiben.
- FD_5 : Bei Identität von F oder E von F mit \tilde{A}_{GS} (oder EGS in einem Bereich von $U_{FS(GS)}$): Interferenzdeskription (s. unten).
- FD_6 : Bei Identität von F mit \tilde{A}_{FS}^1 dort, wo \tilde{A}_{GS}^2 erforderlich wäre: Übergeneralisierungsdeskription.
- FD_7 : F über $U_{FS(GS)}$: Distanzdeskription von F nach Distanz zwischen GS und FS. Dies beinhaltet Erhebungen z.B. zu Komplexität (K1) und Kompliziertheit (K2), so daß Aussagen $K1FS \geq K1GS$, $K1GS \geq K1FS$; $K2FS \geq K2GS$, $K2GS \geq K2FS$ möglich sind. Problematisch ist hier die Definition der Korrelation zwischen linguistischen (informationstheoretischen) und psychologisch-psycholinguistischen K1, K2 Begriffen. FD_7 , so wie hier vorgestellt, ist somit nur vorbereitend für Fehler-

und Schwierigkeitsanalysen und Erklärung von Fehlern und Schwierigkeiten aufzufassen.

- FD_i : Korrelierung von F mit den Variablen L, S, M, Z, V bzw. mit Variablen aus L, S, M, Z, V (und zwar bezogen auf Input und Output selbst, sowie auf Input- und Outputbedingungen).

Durch FD_i sei angedeutet, daß die hier vorgeführten Teil- FD_n nur eine Auswahl möglicher Teil- FD_n sind, und daß weitere Teil- FD_n existieren bzw. noch zu entwickeln sind.

Eine Fehlerdeskription nach obiger Strukturierung ordnet F Aussagen (A) aus den verschiedenen Teil- FD_n zu. Der Ansatz einer Erklärung ist dann erreicht, wenn eine erklärungsrelevante Kombination von A aus den verschiedenen Teil- FD_n vorliegt. Dies schließt ein, daß nicht immer alle denkbaren A zu einem bestimmten F_1 aus sämtlichen FD_i für eine Erklärung von F_1 wichtig sind. Zum Beispiel: Deskription von F_1 ist die Summe aller möglichen Teildeskriptionsaussagen über F_1 - Erklärung von F_1 ist erreichbar über AFD_2 und AFD_7 , bei Deskription von F_1 ist die Summe aller möglichen Teildeskriptionsaussagen über F_1 (auch : es gilt nicht für F_1 , daß FD_6 , und : FD_5 ist für Erklärung von F_1 irrelevant).

Ein Sonderproblem von FD ist⁴³: Können für sie und in ihr, abgesehen von dem Frequenzkriterium aus der Fehlererhebung, weitere Kriterien gefunden werden, die erlauben eine Untermenge F_m aus F als für den Fe-Kontext irrelevant zu erklären. Wir haben schon angedeutet, daß dieser Schritt wichtig ist, um den Fehlerbegriff in die Nähe des Schwierigkeitsbegriffs zu rücken, wichtig deshalb, da nur F , die auf FS-Erwerbsschwierigkeiten hindeuten, relevant sind für PA (korrektive, vorbeugende Maßnahmen) in ALS(FA). Diese Trennung in F_m und F entspricht teilweise auch der wohlbekannten Trennung in 'error' (in gewissem Sinn Kompetenzfehler) und 'mistake/laps' (Performanzfehler, 'slip of the tongue', F , die z.B. theoretisch eine sofortige Korrektur durch L kennen)⁴⁴. Mit Sicherheit lassen sich über FD (also auch unter Berücksichtigung der L, S, M, Z, V Variablen) eine Reihe Fe-irrelevanter F ausschalten.

Eine zusätzliche Hypothese, die wir anbieten wollen, ist: Wenn angenommen werden kann, daß Ähnlichkeiten zwischen F von native speakern in Sp_1 , Sp_2 und Fm von L in IS bestehen, könnte der Begriff des Sp-basierten Performanzfehlers ("slip of the tongue") auf F in IS übertragen werden. Es würde auf diese Weise (E von $F_{Sp} \Leftrightarrow E$ von Fm aus F aus IS) der Begriff des Performanzfehlers in Sp (Anakoluth, Reihenfolgestörung, Kontamination, Selektionsstörung u.a.m.) auf Fm aus F aus IS zutreffen, und es würden in aller Vorsicht weitere Indizien für eine Scheidung von IS-Performanz-F (=Fm) und IS-Kompetenz-F gewonnen werden können.

Wenden wir uns nun FD_4 , der eigentlichen I n t e r - f e r e n z a n a l y s e (INFA) zu als Teilgebiet von FA. Wie hinlänglich bekannt sollte KA auch eine Deskription (Erklärung, Vorhersage) von Interferenzen leisten, gewissermaßen deduktiv, dazu rein linguistisch orientiert. Aufgrund des mangelnden Erklärungsgehalts und somit des geringen prognostischen Werts der linguistisch-deduktionistischen KA-Aussagen wurden auf FA basierende induktive Verfahren vorgeschlagen. Gegenwärtig wird dies als ein durchaus gangbarer, ökonomischer Weg angesehen. Die von FA indizierten Fehlerbereiche werden in bestimmtem Ausmaß a posteriori über KA, genauer KD, als Interferenzen erkannt und beschrieben. KA stellt also in der Konzeption von ALS(INFA) eine nachgeordnete Komponente dar. Wie oben jedoch ersichtlich wurde, setzt eine befriedigende INFA ein hinreichend abgesichertes Korpus voraus, und das zu erzielen ist mit allergrößten Schwierigkeiten verbunden. So kann man aus den Unzulänglichkeiten des deduktiven KA-Weges Argumente für den induktiven FA-Weg von INFA ableiten, aus Unzulänglichkeiten der Induktion über FA Argumente für das deduktive KA-Verfahren gewinnen: eine Kette ohne Ende, es sei, es lassen sich neue Perspektiven für den einen oder anderen Weg aufzeigen.

Der Gegenstandsbereich der INFA läßt sich auf kontrastiver, somit rein linguistischer Basis grob folgendermaßen gliedern:

(a) F: + Identität GS mit FS in $U_{\ddot{A}u} FS(GS) = +$ Interferenz

(b) F: - Identität GS mit FS in $U_{\ddot{A}u} FS(GS) = -$ Interferenz

Bei (a) kann es zudem vorkommen, daß eine Überschneidung mit FD_6 (Übergeneralisierung) vorliegt: Für einen Fehler kommen dann zwei autonome(?) Erklärungsmöglichkeiten in Betracht, zusätzlich zu (a) nämlich noch $\ddot{A}u_{IS} = \ddot{A}u_{FS}^1$ anstatt $\ddot{A}u_{FS}^2$.

Hinzu kommen Festlegungen aus dem Bereich von FD_1 , ohne die die Erklärung aus FD_5 nur unvollständig (verwertbar) bzw. unmöglich sind.

Eine Untersuchung der Interferenz kann jedoch nur umfassend sein und abgesichertere Erklärungen geben, wenn folgende Fragestellungen (jeweils in Korrelation zu Fe) mitbehandelt werden:

- In welchen $U_{FS(GS)}$ -Bereichen kommt es nicht zu Interferenzen (unterlassene Interferenz); vgl. oben (b)
- In welchen $\ddot{A}_{FS,GS}$ -Bereichen kommt es zu Fehlern (unterlassener Transfer)
- In welchen $\ddot{A}_{FS,GS}$ -Bereichen wird transferiert.

Eine der oben angesprochenen neueren Perspektiven ist nun, auf Grundlage der vorstehenden Strukturierung, zu erklären zu versuchen, welche psychologischen, psycholinguistischen Phänomene bei der IS-Performanz von L eine Rolle spielen, an welchem sprachlichen Material sie sich unter welchen Fe-Bedingungen ereignen. Wie leicht festzustellen ist, sind diese Fragestellungen nur mit einer INFA, die in IA integriert ist ($INFA_{IA}$), zu verfolgen: d.h., der linguistisch-deduktive KA-Weg ist abzulösen durch ein komplexes induktiv-deduktives, psycholinguistisches, auf Fe ausgerichtetes Verfahren, das allerdings KA als interpretative und⁴⁵ (eingeschränkt) explikative Komponente einbezieht.

Der in ALS(FA) auf FD folgende Schritt ist der der p ä d a g o g i s c h e n A u f b e r e i t u n g (PA) von FS über in FA erzielte Ergebnisse.

Wie zu sehen war, ist die Scheidung in Fe-irrelevante F und Fe-relevante F schon ganz auf PA-Erforder-

nisse ausgerichtet: es können z.B. nur solche F Indikationsfunktionen in PA haben, die nicht unmittelbar autokorrekturfähig sind, ('slip of the tongue') die nicht auf mangelnde Lernleistung von L (Ignoranzfehler) zurückzuführen sind usw.

Es lassen sich nach FD drei große Gruppen Fe-relevanter F herauschälen:

- Interlingual begründete Fehler (Interferenzen)
- Intralingual begründete F (Übergeneralisierungen)
- Induzierte Fehler (vgl. oben)

Diese F sollten für PA in eine, wie bereits angesprochen, Fehler- bzw. Schwierigkeitenhierarchie überführt werden. Hierfür gibt es eine ganze Reihe von zusätzlichen Bewertungskriterien: Frequenz, Störungsgrad der intendierten Kommunikation, hierarchische Höhe der im Hinblick auf Äu_{FS} -Generierung ersten blockierten Regel, usw.

Eine weitere, für PA zentrale Unterscheidung ist diejenige im kreativen (stadiale) F und nicht-kreativen (persistente) F (vgl. auch 3.5.), eine Unterscheidung, die einmal mehr andeutet, daß von der Vorstellung der traditionellen taxonomischen FA abgerückt, FA vielmehr als Element von IA angesehen werden muß, was sowohl den notwendigen Einbezug von Folgerungen aus dem um NF erweiterten Objektbereich, als auch das Analyseziel (Prozeß: Performanzanalyse im Längsschnitt) betrifft.

Was ist nun unter kreativem F zu verstehen? Kreative F ereignen sich z.B. im Kontext aktiver L-Phasen im FS-Erwerbsprozeß, etwa dann, wenn L Hypothesen über FS aufstellt, erprobt, und die Ergebnisse der Erprobung (als eigengebildeter Erkenntniszuwachs über FS) optimal im Gedächtnis abgespeichert werden (gleichsam eine FS-Datenverarbeitung in L, FS-Hypothesenbildung und FS-Hypothesentesten).⁴⁶ Gleiches gilt nicht für den nicht-kreativen (persistenten) Fehler.

Daraus folgt für PA, daß

- nicht-kreative Fehler Gegenstand der Fehlervorbeugung und Fehlertherapie sind,

- kreative Fehler Gegenstand der Fehlerlenkung (und gegebenenfalls der Fehlertherapie), aber nicht prinzipiell der Fehlervorbeugung sind.

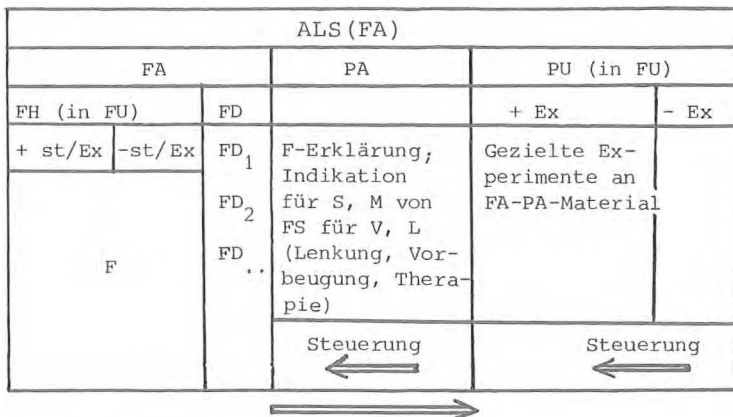
Daraus ergibt sich die paradoxe Tatsache, daß es theoretisch angebracht sein kann, über PA kreative F zu stimulieren, daß also F selbst Gegenstand des Erwerbs (Lernens) sein kann.

In Komponente PU von ALS(FA) werden dieser Art "künstlich" induzierte Fehler erneut erhoben und analog dem ersten FS-Zyklus auf ihre Relevanz (Nutzeffekt) überprüft.

Wir ersparen uns im folgenden näher darauf einzugehen, daß und wie FD indirekt über PA in Lehrmaterialien einfließt (Adressat L), wie FD kognitiv aufbereitet werden kann⁴⁷ (Adressat L,V), daß Fehlererklärung, Fehlervorbeugung, Fehlertherapie⁴⁸ je nach Aufbereitung L oder V spezifisch sein kann u. a.m.

Eine detaillierte K o n z e p t i o n von ALS(FA) ist folgendermaßen denkbar:

(22)



st=gesteuert

FH-Fehlererhebung

Erklärungen zu (22)

(a) Die Funktion von FA ist die Indikation von F in IS zu FS relativ zu Fe, d.h. FA hat keine FS-deskriptive Funktion wie FSD oder KA (Ausnahme: kreativer F), die deskriptive Funktion von FD ist auf F aus IS beschränkt.

(b) Die Indikationsfunktion von FA auf FS über IS wird in und durch ALS(FA) in einen methodisch-didaktischen Verwertungsrahmen (allgemeiner Fe-Verwertungsrahmen) überführt.

(c) FA-Ergebnisse gelangen über Fehlerlenkung, Fehlervorbeugung und Fehlertherapie (korrekatives Lehrmaterial) in FU und werden in PU auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft. Fehlervorbeugung, (teilweise auch Fehlertherapie) kann (können) desgleichen als implizites Ziel von ALS(FSD) und ALS(KA) angesehen werden. Deswegen ist die isolierende Konzeption von ALS(FA) wie in (22) nur eingeschränkt gültig. Ergebnisse aus ALS(FA) gehören in PA von ALS(FSD) und ALS(KA); (vgl. komplexe Konzeptionen in 3.6.).

(d) Die Ergebnisse aus PU können im Rückkoppelungsverfahren FD und PA steuern.

(e) FH aus FA entspricht größtenteils PU aus ALS(KA).

An vielen Stellen mußte darauf hingewiesen werden, daß die traditionelle taxonomische FA nicht in der Lage sein kann, einige der geschilderten Analyseleistungen zu erbringen, daß FA vielmehr nur sinnvoll ist, wenn sie als Element von IA (FA_{IA}), was eine Prozeß-/Performanzanalyse einschließt, angesehen wird. Die folgenden Ausführungen zu IA werden dies untermauern.

3.5. Interimsprachenanalyse⁴⁹

Wir beschränken uns hier auf die Darlegung der wesentlichsten Merkmale und Folgerungen aus IA. Da die konzeptionellen Überlegungen zu ALS(IA) in vielen Dingen identisch sind mit den Überlegungen zu ALS(FA) können wir uns auch bei der abschließenden Darlegung der ALS(IA)-Konzeption kurz fassen.

Wie für FA so gelten (14) und (15) auch für IA, jedoch mit dem Unterschied, daß

$$IA = {}_{DF} \text{Analyse von } \ddot{A}u_{FS} \text{ und } \ddot{A}u_{NFS} \text{ aus IS.}$$

IA strukturiert IS in F und Nicht-Fehler (NF), wobei NF neben F ein erklärter Untersuchungsgegenstand von IA ist. FA ist demnach als vergleichbar mit IA anzusehen, mit dem Unterschied, daß eine Erhebung von F erst exhaustiv ist innerhalb IA^{50} , daß eine Deskription (Erklärung) von F erst vollständiger möglich ist über IA und daß eine Interpretation, Bewertung, Einschätzung von F eigentlich erst möglich ist relativ zu NF. Eine optimale FA hat demnach die Form FA_{IA} .

IA vermeidet die Unzulänglichkeit, eine Teilstruktur (F) von IS zu beschreiben und relevant für die Erklärung der größeren Struktur "Fremdsprachenerwerb" oder gar "Steuerung des Fremdsprachenerwerbs" zu setzen: die aus einer isolierten FA gewonnenen "Regeln" sind dazu nicht in der Lage. IA operiert vielmehr über dem für den FS-Erwerb relevanten Gesamtbereich IS.

Dadurch daß eine Erforschung der Faktoren, die das ausmachen, was beim FS-Erwerb schwierig ist, auch eine Kenntnis der Faktoren, die das ausmachen, was nicht schwierig ist, impliziert, kann die Hypothese aufgestellt werden, daß auf längere Sicht IA (bzw. FA_{IA}) geeigneter als eine isolierte FA ist, zu der Entwicklung von exakten Schwierigkeitshierarchien beizutragen.

Wenn wir als einen Beitrag von IA in bezug auf FS die Schwierigkeits-, Leichtigkeitsrelevanzierung nennen wollen, so meinen wir damit keine aktuelle, bereits geleistete Relevanzierung von FS, sondern die Perspektive einer über die F-Relevanzierung von FA hinausführende Relevanzierung von FS, die durch IA eröffnet wird.

Im Gegensatz zu FSD und zu KA_{Fe} , wo es nicht um die rein linguistische Zielsetzung geht, Sprachen (FS,

GS, FS-GS) als sprachliche Systeme explizit zu beschreiben, zu "erklären" (es liegen vielmehr angewandt linguistische Zielsetzungen vor), hat IA, (nicht so FA), das Ziel, IS als sprachliches System zu beschreiben, zu "erklären". Dies wurde bei INF_{IA} ersichtlich. Wir haben auch schon darauf hingewiesen, daß IA als Prozeß-, Performanzanalyse anzusprechen ist, d.h. daß versucht wird, über Performanz und performative Prozesse z.B. Annahmen über die unterliegende Psychostruktur von L zu untermauern.

Soviel zu einigen A n n a h m e n über IA.

Als globale Z i e l s e t z u n g e n von IA (bzw. FA_{IA}) kommen in Frage:

- Verbesserung der Ergebnisse aus FA
- Beschreibung des FS-Erwerbs
- Aussagen über IS mit (gegenüber KA, FA) erhöhtem Erklärungsgehalt und mit (eingeschränkter) Prognosefunktion
- Schwierigkeitshierarchien
- Indikationen für eine Verbesserung des FS-Erwerbs

Auch bei IA können Vorstellungen, die über das Ziel eines reduzierten Erklärungsgehalts der in Anwendung gebrachten Theorien usw. hinausgehen als absolutes Falschziel bezeichnet werden.

Analog FA s e t z t sich IA z u s a m m e n aus einem Erhebungsteil (über IS) und einem (analog FD strukturierbaren) Deskriptionsteil, wobei für IA ebenso wie für FA unabdingbare Voraussetzung ist, daß alle Äu_{IS}-relevanten Variablen aus Fe den Möglichkeiten entsprechend bekannt sind. Durch die Einbeziehung von Fe wird ersichtlich, daß IS nur interdisziplinär zu beschreiben ist: und zwar über Linguistik, Psychologie, Psycholinguistik und damit verbundenen Wissenschaftszweigen.

Zu einer der A u f g a b e n von IA gehört, anhand von Längsschnittuntersuchungen verschiedene Entwicklungsstadien innerhalb von IS, verschiedene Über-

gangskompetenzen von L in IS aufzuzeigen. Auf diese Weise lassen sich die beiden wichtigsten Fehlerarten, Interferenz und Übergeneralisierung, über das bisher übliche Maß hinaus analysieren. Das geht soweit, daß diese F bereichsspezifisch (in welchen grammatischen Bereichen welche Übergeneralisierungen, Interferenzen), lernerspezifisch (Psychostruktur), methodenspezifisch, stoffspezifisch (z.B. die Übergeneralisierung), stadialspezifisch usw. interpretierbar und beschreibbar werden, und daß die ihnen zugrundeliegenden Phänomene darüberhinaus, analog zu dem Begriff von IS, nicht nur an F, sondern auch an NF (Transfer, korrektermaßen unterlassener Transfer usw.) untersucht werden können. Daß $INFA_{IA}$ abgesichertere Ergebnisse zuläßt als $INFA_{FA}$ wurde in 3.4. bereits angesprochen.

In diesem Zusammenhang gilt es die Begriffe von "Persistenz"fehler, "Langphasen"fehler, "Kurzphasen"fehler auf ihre weitere Brauchbarkeit hin zu untersuchen und damit die wichtigen Begriffe vom guten (kreativen) Fehler (z.B. Aufweis von Regelinduktionen) und vom schlechten (nicht-kreativen) Fehler zu stabilisieren. Der Einbezug von NF in IS erlaubt weiterhin festzustellen, ob fehlerträchtige FS-Bereiche von L in IS gemieden werden oder abgebaut werden. Verwiesen sei auf die hinlänglich bekannte Möglichkeit V, M, S daraufhin zu optimieren, daß die FS-Input/IS-Output Differenz möglichst klein gehalten wird. Generell gilt es Untersuchungen darüber anzustellen, welche Bereiche aus FS von L wann und warum in IS selektiert werden und welche nicht. Untersuchungen dieser Art sind ebenfalls nur über IS möglich. Eng verbunden hiermit sind Untersuchungen zum Aufweis und Abbau von Unter- und Überrepräsentation. Es ist demonstrierbar, daß sich hierzu IA wesentlich besser eignet als FA.

Bisher waren alle Überlegungen zu ALS (FA_{IA}) und ALS(IA) abgestellt auf den Gegenstandsbereich "GS relativer, gesteuerter FS-Erwerb von Erwachsenen" und seine ihn determinierenden Variablen. Wir wollen hier kurz demonstrieren, daß es sich trotz allen Vorzügen immer noch um einen eingeschränkten

Gesichtskreis handelt, daß eine E r w e i t e -
r u n g der IA um weitere G e g e n s t a n d s -
b e r e i c h e für PA erkenntnisfördernd sein
kann, und daß damit langfristig für IA eine Umori-
entierung in die Wege zu leiten ist.

Eine umfassendere K l a s s i f i k a t i o n von
IS erbringt:

IS ereignet sich in

- 1 GS-relativer FS-Erwerb (Erwachsener): (a) gesteuert
(b) ungesteuert⁵¹
- 2 (GS-relativer?)⁵² FS-Erwerb (Kind): (a) gesteuert
(b) ungesteuert
- 3 GS-Erwerb: (a) Kind (b) Erwachsener (+ gesteuert)

Hieraus ist ersichtlich, daß unser bisheriger Ge-
genstandsbereich 1a nur einer von acht möglichen
IS-Ausformungen ist.

Die Frage ist: Können IS aus 1b (Pidgin-Sprachen),
2a, 2b, 3a, 3b (Kaspar Hauser-Problematik, Sprach-
pathologie) zur Analyse von 1a verwendet werden?
Wie können sie v e r w e n d e t werden?

Darauf gibt es verschiedene positive Antworten:

- Zum Nachweis von Spezifitäten von IS 1a, kann
IS 1a mit den übrigen IS kontrastiert werden:
Jedenfalls dürfte es interessant sein, Längs-
schnitte verschieden determinierter IS in NF-
und F-Profilen zu vergleichen. Vergleiche zw-
ischen gesteuerten und ungesteuerten IS würde er-
lauben, Ausmaß und Gewicht induzierter F, ver-
schiedene Progressionen u.a.m. festzustellen.
- Erkenntnisse aus anderen IS können auf die Ana-
lyse von IS 1a übertragen werden (heuristische
Funktion von Vergleichen): Für den größeren PA-
Zusammenhang könnten die Faktoren, die die Ver-
besserung ("Kreolisierung") von Pidgin-Sprachen
bewirken (hier z.B. sozial oder affektiv be-
gründbarer Wunsch zur Ausdifferenzierung des
Sprachvermögens), auf ihre Korrelation mit den
FS-Erwerb begleitenden Faktoren überprüft werden.

- Zur Überprüfung der Erhebungsmethode: Es läßt sich zeigen, daß unter bestimmten Bedingungen (z.B. aus Gründen der kommunikativen Effektivität) Sprecher auf eine bestimmte (einfachere) Version ihrer GS (z.B. Babysprache, Imitation des Gastarbeiterdeutsch) zurückgreifen, möglicherweise also auch L unter bestimmten Bedingungen auf einfachere, frühere Versionen von (ihrer) IS. Daß heißt, sie benützen eine einfachere IS, als sie eigentlich zu benützen imstande wären. Dies hat einschneidende Konsequenzen auf die Elizitationsverfahren und auf die notwendigerweise 'parole' basierte IS-Deskription in IA, wenn nicht gar die Gefahr besteht, daß in Bezug auf L unangemessene Deskriptionen und Erklärungen geliefert werden.⁵³
- Es können Spracherwerbsuniversalien analysiert werden wie: Regularisierung⁵⁴, Simplifikation als universale IS-Strategie.
- Es können diese Universalien als Hinweise für natürliche Spracherwerbsprozesse verarbeitet werden, es können natürliche (±) universale Spracherwerbsabläufe rekonstruiert werden u.a.m.

Von hier aus ist der Weg nicht weit zu der Frage nach dem Beitrag dieser vergleichenden IA für PA in ALS(IA):

Es werden ohne Zweifel die Annahmen zum kreativen FS-Erwerb (vgl. die auf 3a bezogene "creative construction hypothesis"⁵⁵) spezifiziert werden können: es werden Thesen natürlicher Abfolgen im Spracherwerb überprüft werden können und auf den FS-Erwerb, somit auf PA übertragen werden können: es werden Erkenntnisse über die Korrelation; kommunikative Aktivitäten (Ziele) und Elaboration eines Kodes (in 1b handelt es sich ja vorwiegend um sozial-psychologische Hintergründe)⁵⁶ auf PA übertragbar sein; es werden u.U. Erkenntnisse aus der "Simplifikationsuniversalie" auf PA übertragbar sein usw.

So plausibel diese Vorschläge für einen erweiterten IA-Untersuchungsbereich klingen mögen, so eindringlich muß darauf hingewiesen werden, daß man sowohl bei konkreten empirischen Untersuchungen und Experimenten als auch bei der Ausarbeitung von (Teil-)Theorien sehr oft mit zum Teil unüberwindlich scheinenden Schwierigkeiten zu rechnen hat:

Um nur einige zu nennen: Fragen der Übertragbarkeit von Ergebnissen aus Vergleichen; Fragen der Komparabilität bei IS-Vergleichen (vor allem hervorgerufen durch den diachronischen Charakter von IS); die gesamte Problematik bei der Festlegung (Kontrolle) der Variablen für den Bereich der Inputbedingungen (bei 1b, 2b, 3a dürfte die Kenntnis dieser Variablen, vor allem bei fortgeschritteneren L, unzureichend sein).

Noch eine Bemerkung zu der **D e s k r i p t i o n s - k o m p o n e n t e** von IA. In ihr ist mit denselben Problemen zu rechnen, wie in der Deskriptionskomponente von FA. Es gilt über empirische Untersuchungen die Kenntnisse von IS so zu verbessern, daß man zu einer Art IS-"Kompetenz"- (besser "Übergangskompetenz"-) basierter Aussagen befähigt wird, d.h. man muß z.B. entscheiden können, ob eine bestimmte Äu_{IS} eine "akzeptable" Äußerung von IS ist oder nicht, und zwar jeweils vor dem Kontinuum des FS-Erwerbs!

Für NF aus IS ist dieses Ziel eher zu erreichen, als für F aus IS, wobei hinsichtlich F die Hypothese verifizierbar erscheint, die besagt, daß die Herausbildung von (stadialen) "IS-Kompetenzen" für die F-Bereiche Interferenz und Übergeneralisierung von IS wahrscheinlicher ist als für andere F-Bereiche von IS. Nachweise der Systemhaftigkeit in IS, d.h. Erhebung von Übergangskompetenzen von IS gehören jedenfalls zu den hervorragenden Aufgaben von IA.

Eine mögliche **K o n z e p t i o n** von ALS(IA) läßt sich folgendermaßen darstellen:

(23)

ALS (IA)					
IA		PA		PU (in FU)	
ISH (in FU)		ISD	IS-Erklärung; Indikationen für S, Z, M auf FS; Adres- saten V, L	+ EX	- EX
+st/EX	-st/EX	ISD ₁		gezielte Experimen- te	
F, NF		ISD ₂			
		ISD _{...}			
			Steuerung	Steuerung	

ISH=IS-Erhebung ISD= IS-Deskription

In einer in IA eingebetteten INFA ist KA ein Element von ISD (interpretative, explikative Funktion von KA; vgl. 3.4.)

Die Erklärungen (a)-(e) zu (22) gelten mutatis mutandis für (23): Der Deskriptionsbereich von IA ist IS.

An (23) kann die Wirkungsweise der theoretisch möglichen "zyklischen Rücksteuerung" verdeutlicht werden: Über IA werden Informationen erhältlich über z.B. das NF-, F-Regelwissen in FS bzw. IS, das eine Gruppe L_a unter bestimmten Fe-Bedingungen erworben hat (und welches sich in IS von L_a ausdrückt). Über PA wird versucht den Output (Z = FS) der Folgelerner (L_b) so zu verändern, daß IS von L_b mehr Affinität zu Z = FS hat als IS von L_a. Aus dem Vergleich zwischen IS von L_a und IS von L_b lassen sich eventuell Rückschlüsse über die Fe-Adäquatheit von PA und/oder über die Adäquatheit von aus IA in PA eingeflossenen Indikationen ziehen und für eine Modifizierung von IA und/oder von PA für FS zur verbesserten Output-"konditionierung" der Folgelerner L_c verwenden. Weitere Folgen von Vergleichen (Output L_c - Output L_d) würden das Attribut "zyklisch" erklären.

3.6. Komplexe Konzeptionen

Unter komplexen Konzeptionen (KK) sind Verbindungen zwischen FSD, KA einerseits, FA, IA andererseits zu verstehen. In der Literatur zu findende Äußerungen über KK gehen dabei meist von einer Verbindung zwischen FA und KA aus, was nicht zuletzt auf die aktuell mögliche Verwendung von FA und auf den höheren Bekanntheitsgrad von FA im Vergleich zu der erst im Ansatz begriffenen IA zurückzuführen ist.

KK lagen in 3.3., 3.4. und 3.5. bereits mehrere Male vor:

In ALS(KA) fand sich IA als Verfahren in PU.

In INFA fand sich KA in interpretativer, deskriptiver und (eingeschränkt) in explikativer Funktion im Deskriptionsteil (wir sehen ab von der anfechtbaren Verteilung von FA, KA in deduktionistischen und induktionistischen INFAn; vgl. unten).

In FA beruhten mehrere FD_1 auf KA.

In ALS(KA) und ALS(FSD) spielten Ergebnisse von ALS (FA) für PA von KA- und FSD-Ergebnissen eine Rolle (vgl. Erklärung c zu (22)).

Eine bislang nicht angesprochene KK ist die Verbindung von FA nachgeordnet KA: hier dient FA als Test der Ergebnisse aus KA⁵⁷, und zwar vor der weiteren, aufwendigen PA von KA-Ergebnissen.

Öfters ist auch von der Verbindung FA vorgeordnet KA die Rede.⁵⁸ Sie wird als ein gangbares Verfahren im Rahmen von ALS, als gleichermaßen ökonomisch und praktisch eingestuft, denn: FA selektiert a priori die kontrastiv zu beschreibenden Bereiche. Arbeitsintensive, aber nutzlose Kontrastierungen könnten vermieden werden, Lern- und Lehrmaterialien bräuchten nur in Teilbereichen verändert werden bzw. nach kontrastiven Gesichtspunkten aufbereitet werden.

Jedoch, wer sagt, daß gerade ALS(KA) den FU in den von FA ausgewiesenen Bereichen optimiert? Sind diese Selektionen nicht auch für FSD relevant? Läßt sich aus den FA-Selektionen etwa ableiten, wie ALS

(FSD) zu verbessern wäre? Läßt sich aus FA-Selektionen ableiten, ob über ALS(FSD) oder ALS(KA) weiter zu verfahren ist? Sind Interferenzen über KA, Übergeneralisierungen über FSD in PA für FU anzugehen? Sind ohne KA (vgl. (KA in FD) gesicherte F-Interpretationen und damit Selektionen für KA überhaupt möglich?

Spätestens hier wird klar, daß (wenn schon) FA-Selektionen sowohl KA als auch FSD betreffen; daß es unbegründbar ist, als fehlerreich (lernschwierig?) indizierte Bereiche ohne weitere Reflektion ALS(KA) zu überantworten; daß es prinzipiell unbegründbar ist, in FA nichts weiter als ein Selektiv für KA, FSD zu sehen; daß KA für eine gesicherte Interpretation von F und somit für die FA-Selektion eine der Voraussetzungen sein sollte.

Obige Argumente gestatten demnach die Annahme, daß die Vorstellung von einer Fe-orientierten KK, in der FA als ein über Fe-Selektionen hinausgehendes Selektiv für den Objektbereich von KA dient, ein nur auf den ersten Blick gangbares und vorteilhaftes Verfahren darstellt, daß diese KK strenggenommen für eine ALS(KA) abzulehnen ist.

Es spricht vieles dafür anzunehmen, daß die Möglichkeit dieser KK intuitiv damit begründet wird, daß $U = SK$ und $SK = F$. In diesem Fall wäre U als ein anderer Zustand von F aufzufassen, nur in diesem Fall, wäre es folglich richtig, von einer KK auszugehen, in der FA den Objektbereich von KA z.B. hierarchisch strukturiert. Wie wir gezeigt haben, gilt jedoch nicht, daß U mit F äquivalent ist.

Für KK von ALS läßt sich daraus ableiten, daß strenggenommen keine Selektionen am Objektbereich von KA über FA vorgenommen werden dürfen. Diese theoretische Inkompatibilität scheint jedoch bislang entweder nicht gesehen oder von praktischen Argumenten verdeckt worden zu sein. Es ist in der Tat anzuzweifeln, ob die Ergebnisse einer strengen, umfassenden ALS(KA) den hohen, mit ihr verbundenen Aufwand lohnen. Daß dessen ungeachtet die Beantwortung ihrer Fragestellungen ein langfristigeres Desiderat darstellt, ist die Kehrseite dieses Befundes.

Diese und andere vorstehende Überlegungen gestatten folgende Schlußannahmen für KK von ALS:

- I. KK müssen bestimmten Gegebenheiten entsprechen.
- II. ALS(KA), ALS(FA/IA) sind autonom, was ihre Zielsetzungen, ihren Objektbereich betrifft: ALS(KA) verfolgt die ihr eigene U-Ä-Problematik, eine Präselektion ihres Objektbereichs über F läuft dieser Zielsetzung zuwider.
- III. Gleiches gilt nicht für ALS(FA) und ALS(IA): ALS(IA) stellt eine Weiterentwicklung von ALS(FA) dar. Eine KK zwischen ihnen ist unmöglich.
- IV. Theoretisch zu rechtfertigende Selektionen sind nur auf späteren ALS-Stufen möglich.
- V. Selektionierende oder substituierende Verbindungen zwischen KA, FA, IA-Ergebnissen in KK von ALS sind strenggenommen erst nach KA, FA, IA-Abschluß (also im Anwendungsbereich: PA, PU) und in der Rückkoppelung sinnvoll.
- VI. Interpretative, explikative Verbindungen zwischen den Analysen sind hingegen früher nötig.

4. RECAP und PECP in kritischer Sicht

Wenden wir uns zum Abschluß einer kritischen Besprechung der beiden in 1. und 2. dargestellten kontrastiven Projekte zu.

Beide Projekte weisen ähnliche Zielsetzungen auf, die sich jedoch in folgenden Punkten unterscheiden.

PECP hat im Bereich der rein sprachvergleichenden, "theoretischen" kontrastiven Linguistik einen wesentlich höheren Anspruch (vgl. in Kap. 1. die Punkte a, b, c, die Hälfte von d, sowie darin den Anspruch der Exhaustivität) als RECAP (hier ist lediglich von einer Systematik beim Sprachvergleich und von der Kontrastierung *w i c h t i g e r* Bereiche die Rede; allerdings findet sich ein von vornherein sehr breitgefächertes Aktivitätsfeld in Komponente a).

Im Bereich der "angewandten" kontrastiven Linguistik sind die PECP-Ziele allgemeiner gehalten als die präziseren und sehr bedeutsamen Ziele von RECAP

(M u s t e r lehrmaterialien; vgl. vor allem die Komponenten b, c). Ob PECP allerdings mit seinen allgemein und global formulierten Zielen auch einen erhöhten Anspruch verbindet, ist nicht klar erkennbar; ob sich bei der von PECP adoptierten kontrastivlinguistischen Konzeption (sie entspricht KA_{Li}) ein solcher Anspruch rechtfertigen läßt, ist eine zweite Frage, die im folgenden anzusprechen sein wird.

Natürlich läßt sich darüber, ob Ziele, welche Ziele, und wie vorgeschlagene Ziele erfüllt worden sind, nur reden, wenn endgültige Ergebnisse vorgelegt worden sind. Soweit ist es in beiden Projekten noch nicht. Jedoch gestatten die vorliegenden konzeptionellen Ansätze sowie die bisherigen Arbeitsergebnisse erste Stellungnahmen. Und zwar⁵⁹:

Für den Bereich der "theoretischen" kontrastiven Linguistik gilt, daß weder in PECP noch in RECAP der Versuch unternommen worden ist, über heuristische Überlegungen hinaus, eine umfassendere und abgesichertere Theorie des Sprachvergleichs zu entwickeln. Dieses Manko ist jedoch spezifisch für die gesamte kontrastive Linguistik. Insofern fällt es schwer, dies RECAP oder PECP anzulasten. Theoretisch ausgerichtete (rein sprachvergleichende) Forschungsvorhaben haben auf diesem Gebiet auch keine echten Fortschritte erzielen können. Hierbei fällt es vorteilhaft für PECP aus, daß das linguistische Zielfeld breiter strukturiert ist, und daß auch auf Beiträge für die allgemeine Linguistik abgehoben wird.

Der PECP Anspruch der Exhaustivität (!) ist ein hohes Ziel und dürfte schwer zu erreichen sein. Das RECAP-Kriterium der W i c h t i g k e i t wiederum findet sich nicht explizit dargelegt. Ist das wichtig, was von Komponenten b, c, als fehlerträchtiger, "schwieriger" fremdsprachlicher Bereich indiziert wird? Wenn dem so ist, dann sind unter Umständen einige der bereits durchgeführten Kontrastierungen verfrüht, dürften doch die Entscheidungen darüber, was wichtig ist nur intuitiv begründet worden sein, da noch keine umfassenderen Ergebnisse aus b und c vorliegen. Abgesehen von der Kritik an der Abfolge FA-KA (vgl. 3.3. und 3.6.) kann dieser

Befund als Indiz dafür gewertet werden, daß hierzu entweder keine detaillierteren konzeptionellen Überlegungen vorgenommen worden sind, oder daß vorliegende konzeptionellen Festlegungen aus technischen, projektinternen Gründen übergangen worden sind.

Wir haben gesehen (Kap. 3.3.), daß exhaustiv beabsichtigte KAn erst dann als wirklich befriedigend anzusehen sind, wenn, allgemein formuliert, die systemhafte (langue-orientierte) Kontrastierung durch Ergänzungen aus dem parole-Kontrastbereich vervollständigt wird: ein starkes Argument dafür, nicht auf ein, wenn auch unerhört arbeitsintensives, möglichst repräsentatives Übersetzungspaarkorpus zu verzichten. RECAP verzichtet konsequenterweise ganz auf ein solches Korpus. Dafür steht das Kriterium der Wichtigkeit. Daß PECP hingegen einem solchen Korpus nur eine nebensächliche Bedeutung zubilligt, ist zweifellos eine methodische Unzulänglichkeit.⁶⁰

In beiden Projekten gilt FU als Zielrichtung der KA. Wie wir gesehen haben (3.1. und 3.3.) hat das auf KA Konsequenzen (KA_{Fe}). Wird diesen Konsequenzen in PECP und RECAP entsprochen? Sind in den KAn bereits anwendungsorientierte, a priorische Selektionen und Modifikationen vorgenommen worden? Sind Selektions- und Modifikationshypothesen zumindest überprüft, angenommen oder verworfen worden?

Wir können an drei Punkten zeigen, daß diese für eine anwendungsgerichtete KA (KA_{Fe}) zentralen Fragen mehr oder weniger unerörtert geblieben sind. Denn:

- Es ist fraglich, ob der sprachliche Gegenstandsbereich von KA sowie das Deskriptionsmodell genügend sorgfältig daraufhin überprüft wurden, ob sie dem Lernziel "kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache" entsprechen. (Als Symptom: das PECP-Korpus basiert ausschließlich auf Texten geschriebener Sprache).

- Es ist fraglich, ob ausreichend sicher angenommen werden kann, ob die der Kontrastierung zugrundegelegte Vorstellung von GS auch der tatsächlichen GS der intendierten repräsentativen Adressatengruppen (dialektal, soziolektal usw. geprägte Lerner) ent-

spricht.

- Es ist fraglich, ob die Problematik des in der angewandten kontrastiven Linguistik zu verwenden- den Beschreibungsmodells ausführlich genug in den Projekten diskutiert worden ist. Die Wahl der generativen Transformationsgrammatik dürfte vor allem durch linguistische Argumente stimuliert worden sein. Was einer solchen Wahl (neben Erwägungen der linguistischen Adäquatheit) vorausgehen muß, sind angewandt linguistische Überlegungen (vgl. 3.1. und 3.3.). Das Resultat dieser Vorausüberlegungen kann (a) einen Eklektizismus linguistischer Modelle beim Kontrastieren, (b) Modifikationen der linguistischen Deskriptionen implizieren. Liegt z.B. (a) in RECAP oder PECP vor, so wird dies eher als mehr zufällig begründet (z.B. Kenntnis-schwerpunkt des analysierenden Linguisten).

Natürlich kann man der Forderung nach Präselektionen und Modifikationen dieser Art entgegenhalten, daß sie das Ziel der Umfassendheit kontrastiver Analyseergebnisse angreift. Dem muß jedoch erwidert werden, daß alle auch noch so umfassenden Ergebnisse, primär an ihrer Verwertbarkeit gemessen werden, daß FU-irrelevante Deskriptionsweisen und FU-irrelevante deskribierte Bereiche in einem FU-gerichteten Projekt vermieden werden sollten, daß es ohne eine FU-Relevanzierung nicht geht, daß strenggenommen das Ziel der linguistischen Exhaustivität unvereinbar ist mit dem Ziel der FU-Relevanz (vgl. auch Anm. 36).

Wir haben schon angedeutet, daß weder in PECP noch in RECAP gezielte Überlegungen zu und Festlegungen auf (komplexe) Konzeptionen (vgl. 3.6.) fehlen. Das erklärt in PECP und in RECAP die konzeptionelle Bindungslosigkeit zwischen FA, IA und KA. Daß FA, IA als (strenggenommen anfechtbares, aber praktisch-ökonomisches) Präselektiv des KA-Objektbereichs verwendet wird, ist für beide Projekte (mit Sicherheit für PECP auf Grund des Exhaustivitätsanspruches) ausgeschlossen. Dienen sie als (unökonomisches) a posteriorisches Selektiv, das "nutzlose" KA-Ergebnisse vor der aufwendigen Lehrmaterialaufbereitung auszufiltern imstande ist? Dann sollte

der präzisere Weg des Testens kontrastiven Materials gewählt werden.⁶¹ Was RECAP betrifft, so scheinen die FA, IA-Ergebnisse komplementär zu KA-Ergebnissen gesehen zu werden, und zwar auf der Stufe von PA: dies kann, -berücksichtigt man die umfangreichen, teilweise innovativen RECAP-Tätigkeiten gerade auf den Gebieten FA, IA -, zu hervorragenden Ergebnissen führen. Leider vermißt man detailliertere (konzeptionelle) Vorüberlegungen zu diesem Bereich.

PECP kann vor diesem Hintergrund als Versuch verstanden werden, die U- Ä-Relevanzierung von FS (s. 3.3.), und nur diese, in Lehrmaterialien umzusetzen. Jedoch wird man, so auch bei RECAP, darüber im Unklaren gelassen, ob und, wenn ja, wie im Einzelnen (z.B. mit oder ohne Experimentation im Sinne von PU) beabsichtigt ist, die gewonnenen pädagogischen Materialien zu überprüfen.⁶²

Das läuft der Sichtweise entgegen, daß KA, FA, IA noch längst nicht mit der Indikation von eventuell hierarchisierten U, Ä, F-Bereichen abgeschlossen sind, sondern daß der Bereich der pädagogisch-didaktischen Schlußfolgerungen notwendigerweise zu einer optimalen KA, FA, IA, genauer zu ALS(KA, FA, IA) gehört. Darüberhinaus gilt es den Blick zu weiten und neben KA auch FSD mit in die Überlegungen einzubeziehen: Warum sollten Ergebnisse, Folgerungen aus FA, IA nur komplementär zu KA zu sehen sein? (Vgl. 3.3. und 3.6.). Leider impliziert all dies, daß die sehr arbeitsintensiven kontrastiven Projekte nochmals, vielleicht über ein tragbares Maß hinaus, zu erweitern wären.

Ebenfalls auf eine Erweiterung bestehender Aktivitäten, nicht nur von PECP und RECAP, zielt die Frage, ob im FU-Kontext die Perspektive des "culture in contrast" nicht auch zu berücksichtigen und somit zu untersuchen wäre.⁶³

Ein konkreter Kritikpunkt zu RECAP soll dieses Kapitel beschließen:

Es ist unklar (hier handelt es sich um eine Anmerkung zu Komponente c, vgl. auch Anm. 17), wie, einmal abgesehen von der Teilmenge Fehlerkorpus, mit

dem Erwerbskorpas gearbeitet werden soll, wo doch Material aus dem Erwerbskorpas nur dann anspruchsvoller verwertet werden kann, wenn die Eingabe (Input) in den Lerner sowie die den Input begleitenden Bedingungen möglichst genau erfaßt worden sind. Wurde dieser Notwendigkeit entsprochen? Wurden z.B. alle Lehreraktivitäten, Lehreräußerungen registriert? Präzisierungen auf diese Fragen scheinen wünschenswert.

Selbstverständlich liegen von RECAP und PECP erst Zwischenberichte vor. Somit kann es sich bei den hier geäußerten Anmerkungen zum Teil nur um vorläufige Kritiken handeln. Wie und mit welchem Erfolg in beiden Projekten versucht werden wird, die z.T. hochgesteckten Ziele zu erreichen, erst das wird die endgültige Einschätzung der beiden Projekte bestimmen.

Horst Raabe

A n m e r k u n g e n

- 1 Eine Beschreibung von PECP findet sich bei J. Fisiak, "The Polish-English Contrastive Project." In: PSiCL 1 (1973), S. 7-13.
- 2 Vgl. hierzu T. Zabrocki, "Bibliography of English-Polish Contrastive Studies in Poland." In: PSiCL 1(1973), S.141-143 und A. Falendysz, "Bibliography of English-Polish Contrastive Studies in Poland." In: PSiCL 3(1975), S. 291-297.
- 3 Bei den Arbeiten der ersten beiden Phasen handelt es sich vorwiegend um Dissertationen.
- 4 Diese drei Bände sollen unter den Titeln: "The Sounds of English and Polish" (Bearbeiter sind J. Fisiak, K. Polański, A. Kopczyński), "The Syntax of English and Polish" (K. Polański, J. Fisiak, W. Marton), "The Lexicon of English and Polish" (K. Polański, et al.) erscheinen. Gleichzeitig ist die Publikation einer Reihe von Handbüchern vorgesehen.
- 5 Leiter des Gesamtprojekts ist, wie bereits erwähnt, J. Fisiak; Leiter der Sektion Polnisch ist K. Polański; Leiter der Sektion Angewandte kontrastive Linguistik ist W. Marton. Veröffentlichungen aus der Projektarbeit finden sich fortlaufend in J. Fisiak (Hrsg.) Papers and Studies in Contrastive Linguistics (PSiCL), Posen 1973 ff.
- 6 Vgl. einen ersten Bericht von J. Arabski, A Linguistic Analysis of English Composition Errors Made by Polish Students." In: Studia Anglica Posnaniensia 1 (1968), S. 71-89.
- 7 Vgl. z.B. die (allerdings nur lose mit dem Projekt verbundene Arbeit von T. Krzeszowski, Contrastive Generative Grammar. Theoretical Foundations, Lodz 1974.
- 8 Beschreibungen von RECAP finden sich bei A. Rosetti; A. Cartianu, "Scope and Aim of the English-Romanian Project." In: D. Chițoran, et al. (Hrsg.), Reports and Studies, RECAP, Bukarest 1971, S. 9-11; T. Slama-Cazacu, "The Romanian-English Language Project." In: R. Filipović (Hrsg.), Zagreb Conference on English Contrastive Projects (7-9 December 1970), Papers and Discussion. YSCECP, B. Studies 4, Zagreb 1971, S. 226-234; D. Chițoran, "The Romanian English Contrastive Analysis Project." In: G. Nickel (Hrsg.),

AILA Proceedings Vol.I, Applied Contrastive Linguistics, Heidelberg 1974, S. 33-44.

- 9 Es ist beabsichtigt, mehrere spezielle Monographien, einen allgemeinen umfassenden Abschlußband, sowie verschiedene Lehrmaterialien zu publizieren. Artikel und Monographien zu den weiter unten aufgeführten Aktivitätsfeldern erscheinen fortlaufend in der Reihe D. Chițoran (Hrsg.), The Romanian-English Contrastive Analysis Project, Bukarest 1971 ff.
- 10 Dies verweist auf die generelle Zielsetzung, nicht nur kontrastierende Strukturen, sondern auch übereinstimmende Strukturen zu beschreiben.
- 11 Eine ausführliche Kritik findet sich in W. Nemser; T. Slama-Cazacu, "A Contribution to Contrastive Linguistics (A Psycholinguistic Approach: Contact Analysis)." In: Revue Roumaine de linguistique 15, 2 (1970), S. 101-128, sowie in T. Slama-Cazacu, "Psycholinguistics and Contrastive Studies." In: R. Filipović (Hrsg.), Zagreb Conference on English Contrastive Projects (7-9 December 1970), Papers and Discussion. YSCECP, B. Studies 4, Zagreb 1971, S. 188-206. Eine Kritik der Kritik liefert H. Kufner, "Kontrastive Grammatik und dann..." In: G. Nickel (Hrsg.), Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht, München 1973, S. 17-31.
- 12 Siehe hierzu W. Nemser; T. Slama-Cazacu (in Anm. 11), S. 116 ff sowie T. Slama-Cazacu, "Kontrastive Analyse 'in abstracto' oder die Funktion des Zusammentreffens sprachlicher Systeme im Lerner?" in diesem Band.
- 13 Auch der Unterschied British English-American English wird berücksichtigt.
- 14 Hier soll ein in mehrfacher Hinsicht "didaktisches" Wörterbuch Englisch-Rumänisch erstellt werden. Es basiert auf den 2000 häufigsten englischen Wörtern (Reihung nach Frequenz; Ordnung nach Kontrasttypen; alphabetische Darbietung von V+Präp, N+Präp, Adj+Präp, Adv+Präp; komplexe Verben; für Lernzwecke sukzessiv angeordnete Items und Bedeutungen). Für erste Ausführungen siehe E. Iarovici, et al., "Report of the Working Group for Studies in Vocabulary." In: D. Chițoran, et al. (Hrsg.), Studies, RECAP, Bukarest 1972, S. 305-320.

- 15 Diese Untersuchungen werden ausgeführt am Zentrum für Phonetik und Dialektologie (Bukarest, Akademie der Wissenschaften). Leiter ist A. Avram.
- 16 Es handelt sich hier um eigenständige, bislang zu (a) relativ unverbundene Aktivitäten unter der Leitung von T. Slama-Cazacu, D. Chițoran.
- 17 Vgl. T. Slama-Cazacu, "The Concepts of 'Acquisition Corpus', 'Aberrant Corpus', and 'Hierarchical System of Errors' in Contrastive Analysis." In: G. Nickel (Hrsg.), AILA Proceedings Vol.I, Applied Contrastive Linguistics, Heidelberg 1974, S. 235-251.
- 18 KA, FA, IA sollen im folgenden nicht in allen Einzelheiten, sondern bevorzugt in den Aspekten vorgestellt werden, die zum Verständnis ihrer Konzeptionen bzw. der komplexen Konzeptionen, in denen sie erscheinen, wichtig sind. Umfassendere Informationen zu KA (und FA) finden sich in dem (allerdings kritisch zu lesenden) Buch von E. Burgschmidt; D. Götz, Kontrastive Linguistik Deutsch/Englisch, München 1974 (mit umfangreicher Bibliographie). Einen guten, wenn auch sehr knappen Überblick zu FA und IA bietet S.P. Corder, "Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition." In: Language Teaching and Linguistics, Abstracts 8,4 (1975), S. 201-218. Eine neuere Bibliographie zu FA, IA wurde veröffentlicht von A. Valdman; J.P. Walz, Bibliography of Language Learners' Approximative Systems and Error Analysis, Washington 1975. Weitere Angaben zur einführenden und vertiefenden Lektüre müssen wir uns ersparen.
- 19 Lernerrelative Sprachen sind (vgl. unten): GS, (eine oder mehrere) FS als Ziel, schließlich Interimsprache (IS) als von L als FS intendierte Lernersprache.
- 20 Eine mögliche Differenzierung von ALS ist z.B. ALS(FA). Hierbei bedeutet ALS(FA) eine Konzeption von ALS, die im Analyseteil FA impliziert, sich also auf die Analyse der Teilmenge "Fehler" in IS beschränkt.
- 21 Mit ALS(KA) fassen wir die Konzeptionen linguistischer KAn (KA_{Li}), und FU-gerichteter KAn (KA_{Fe}) zusammen: beiden gemeinsam ist die (kontrastive) Grundoperation des Sprachvergleichs. Ihre konzeptionellen Unterschiede finden sich weiter unten in 3.1. und 3.3. angesprochen.

- 22 Zu einer Diskussion der Begriffe Lernen, Erlernen, Erwerben einer Sprache vgl. T. Slama-Cazacu, "Die Regularisierung: eine der Universalien beim Spracherwerb" in diesem Band. "FS-Erwerb", so wie hier verwendet, ist als Oberbegriff zu verstehen, es impliziert demnach "FS-Lernen", usw. Weiterhin ist FS-Erwerb in unserem Zusammenhang primär bezogen auf FU (also gesteuert) zu verstehen.
- 23 (1) soll lediglich als Orientierungsrahmen, abgestellt auf die Zwecke dieser Einleitung, dienen. Die Strukturierung der Komponenten ist (mit Ausnahme von V) analog zu P. Funke, "Modell einer funktionalen Fremdsprachenlerntheorie." In: G. Nickel (Hrsg.), IRAL-Sonderband, Jahresbericht der 2. Jahrestagung der GAL, Heidelberg 1971, S. 59-66.
- 24 Vgl. K.R. Bausch (Hrsg.), Sprachlehrforschung. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 4 (1974), Heft 13.
- 25 Die hier und künftig verwendeten numerierten Aussagen, Diagramme und Tafeln sollen als Zusammenfassung und Gedächtnishilfe dienen. Der Pfeil, der zwischen den Kästchen bestehende inhaltlich bedingte kausale, konditionale, finale, bevorzugt aber temporale Zusammenhänge subsumiert, entspricht selbstverständlich nicht dem Wert des in der Aussagenlogik gebräuchlichen \rightarrow (hinreichende Bedingung: Implikation) oder \leftarrow (notwendige Bedingung: Replikation). In (2) bei (Li) \rightarrow (PK) bedeutet \rightarrow vor allem eine (temporale) Abfolge, in (PK) \rightarrow (Li) von (3) eine Abfolge und Bedingung. Das sei der Zentralität dieses Kontrasts wegen besonders hervorgehoben.
- 26 Der Begriff "Fremdsprache" beinhaltet bereits eine Anwendungsperspektive. Der Linguistik ist es allgemein um "Sprache" (Sp) zu tun, der Sprachlehrforschung ist es um lernerrelative Sprachen, darunter um FS zu tun. Streng bezogen auf Linguistik müßte (2) lauten (2') $\boxed{\text{Sp}} \rightarrow \boxed{\text{Li}} \rightarrow \boxed{\text{PK}}$. Es entspricht demnach unserer Intention, daß (2) nicht zuletzt wegen des Ansatzes von FS kontradiktorisch ist.
- 27 $\text{Sp}_{1,2}$ = Sprache 1, Sprache 2 ("Sprache" ist in KA_{Li} demnach abstrahiert von GS und FS als Größen in L, Z).
- 28 FSD (auch als ALS(FSD) auffaßbar) kann als primäres Zielfeld der Sprachlehrforschung angesehen werden. FSD umfaßt

demnach geläufige Fragestellungen wie ganz allgemein "Verwendung von Linguistik", oder Begriffe wie "Pädagogische Grammatik", "Kurssprache" oder allgemein "Lehrmaterialien für den Fremdsprachenunterricht". Gemäß der thematischen Festlegung dieser einleitenden Einführung kann FSD (entgegen seiner vorherrschenden Stellung in der Sprachlehrforschung !) nur in Funktion zu KA, FA und IA erwähnt werden.

- 29 In prädikatenlogischer Schreibweise würde sich der Unterschied zwischen (8) und (10) folgendermaßen darstellen:

$$(8') \quad \forall x (\ddot{A}u_L(x) \rightarrow \ddot{A}u_{FS}(x)) \quad \text{versus}$$

$$(10') \quad \forall x (\ddot{A}u_L(x) \rightarrow \ddot{A}u_{FS}(x) \vee \ddot{A}u_{NFS}(x))$$
- 30 E ist ganz allgemein und umfassend zu verstehen: syntagmatisch und paradigmatisch; z.B. Regeln zur Wortstellung, Expansionsregeln, Kategorien (Tempus, Genus usw.), Morphemklassen, semantische Merkmale zu einem definierten Lexem usw. Aus Gründen der Komparabilität ist wichtig, daß E über eine gleiche linguistische Deskription GS und FS zugeordnet wird.
- 31 Zur KO der Distingeme (Phoneme, Phonemgruppen) vgl. E. Gussmann in diesem Band. Die von Gussmann aufgestellten Forderungen gelten gleichermaßen für die morphematischen, syntaktischen usw. Eigenschaften von Sprache. Auch hier sind Regeln und ihre Anwendungsbereiche (was Eingabe- und Ausgabe-Strukturen betrifft) auf U und Ä hin zu vergleichen. Die grammatisch-semantische Beschreibungskapazität, das heißt die (idealiter exhaustive) möglichst kontext-sensitive Generierung des Objektbereichs Sprache, endet gegenwärtig größtenteils an der Satzgrenze, und auch dann ist sie für bestimmte Bereiche in vielen Punkten unzureichend, damit vor allem unzureichend für eine genauere und umfassendere Kontrastierung (vgl. auch T.P. Krzeszowski in diesem Band).
- 32 Eine FS-Grammatik, die nicht äquivalenzsensitiv ist, würde z.B. nur Regeln aufzählen, die es in FS mehr gibt als in GS.
- 33 Die formale Korrespondenz kann u.a. stellenweise ein Kriterium dieser "Gesicherheit" sein (vgl. H. Raabe, "Zum Verhältnis von kontrastiver Grammatik und Übersetzung." In: G. Nickel (Hrsg.), Reader zur kontrastiven Linguistik, Frankfurt 1972, S. 57-74). Zur Problematik der Über-

- setzungsäquivalenz sei z.B. darauf hingewiesen, daß Sp_1 und Sp_2 jeweils unterschiedliche außersprachliche Wirklichkeiten implizieren können (hieraus die Bedeutung der Landeskunde im FU), und daß Sp_1 und Sp_2 eine gleiche außersprachliche Wirklichkeit jeweils verschieden begrifflich fassen (konzeptualisieren) können.
- 34 Dies ist ein Argument dafür, daß die korpusbasierte Übersetzungspaarmethode bei KO von KA, zur Zeit jedenfalls, nicht aufgegeben werden darf. Sobald eine (umfassend) generative (Text-) Grammatik vorliegt wird die FS-Strukturierung in (13) auf (11) zu reduzieren sein. Solange sei U_F eine Restmenge von U, die durch deduktive Kontrastierungen nicht analysierbar ist.
 - 35 Extensional definierte Begriffe dürften im Blickpunkt auf Komparabilität in KA in den meisten Fällen nicht über eine Einzelsprachlichkeit hinauskommen. Sind Begriffe intensional übereinzelsprachlich definiert, können sie ein Kriterium für Komparabilität abgeben. Ein Nachteil ist jedoch, daß nicht gewährleistet ist, daß all das durch sie begrifflich gefaßt ist, was Sprachen ausdrücken können, d.h. es kann zu nicht erfaßten bzw. nicht erfaßbaren sprachlichen Bereichen kommen, die folglich nicht in eine Kontrastierung aufgenommen werden können.
 - 36 KA_{Li} als generellere KA als KA_{Fe} anzusprechen ist durchaus berechtigt. Eine nachfolgende FU-Verwertung wird jedoch unmöglich, wenn KA_{Li} z.B. insofern nicht generell genug ist, daß sie FU-zielbestimmte sprachliche Objektbereiche nicht einbezieht. Demnach ist eine KA_{Li} für FU-Zwecke nur dann "generell" genug, wenn die linguistischen Zielbestimmungen mit den Fe (oder FU)-Zielbestimmungen korrelieren.
 - 37 Vgl. die Unterscheidung in schwache KA-Hypothese (KA leistet Schwierigkeitenexplikation) und starke KA-Hypothese (KA leistet Schwierigkeitenprädiktion) bei G. Wardhaugh, "The Contrastive Analysis Hypothesis." In: TESOL Quarterly 4,2 (1970), S. 123-130. Vgl. auch T. Zabrocki in diesem Band. Gemäß unseren Ausführungen ist genau genommen selbst die schwache KA-Hypothese nicht haltbar.
 - 38 Hierzu ist zu bemerken, daß in keiner Fachdidaktik die KA-Perspektive genauer und umfassender umrissen wird. Dies verweist auch darauf, daß die Anwendung der Ergebnisse von KA in PA von ALS(KA) ein in vielen Dingen noch zu er-

forschendes Gebiet darstellt.

Im folgenden lassen wir die Problematik unberücksichtigt, die sich für PA daraus ergibt, daß im FU zweierlei zu erlernen ist: FS, der Informationsträger, und das durch Äu^{FS} Mitgeteile, die Information. Als ein zusätzlicher Gegenstandsbereich von KA (allerdings nicht mehr einer sprachorientierten, linguistischen KA) bietet sich in diesem Zusammenhang die Herausarbeitung von sogenannten Kulturkontrasten an, die dem Bereich Landeskunde zugute kommt. Eine hieraus möglicherweise für PA von ALS(KA) entstehende Fragestellung wäre: Relativ zu welchen Verbindungen von Sprach- und Kulturkontrasten ergeben sich den Spracherwerb positiv oder negativ beeinflussende Wirkungen? (Hierbei sind L, M-Aspekte weitere Variablen).

Was des weiteren PA betrifft, so vermeiden wir bewußt den immer geläufiger werdenden Begriff "Pädagogische Grammatik", nicht zuletzt um uns eine Definition dieses Begriffs zu ersparen, eine Definition, die bei der Vielfalt der vorliegenden Bedeutungen von "Pädagogischer Grammatik" unumgänglich ist.

- 39 Vgl. auch die Zusammenfassung der KA-Kritik von W. Nemser; T. Slama-Cazacu in Kap. 2 dieser Einleitung.
- 40 Das für FA strenggenommen nicht zu erreichende Ziel der Schwierigkeitenhierarchisierung stellt für FA_{IA} ein Ziel dar.
- 41 Teildeskriptionen von F können auf verschiedener (z.B. linguistischer, psychologischer) Basis vorgenommen werden (s.unten). Gemeinhin wird den linguistischen Verfahren nur F-klassifikatorische, den psychologischen Verfahren hingegen die erwünschte F-explikative Kapazität zuerkannt; (vgl. etwa Corder, in Anm. 18, S. 205ff). Eine solche strikte Trennung ist abzulehnen. Auch linguistisch basierte F-Teildeskriptionen können F, wenn auch nur sehr eingeschränkt, innerhalb des linguistischen Gültigkeitsbereichs "erklären". Schwierigkeitserklärungen können selbstverständlich nicht über linguistische Theorien allein geleistet werden, sondern nur über Theorien, die sowohl Teiltheorien, die Aussagen über Sprache zulassen, als auch Teiltheorien, die Aussagen über z.B. das Lernen von Sprache, das menschliche Gedächtnis zulassen, miteinander in Verbindung bringen.

- 42 Diese Notwendigkeit wird in der analog FD₃ durchgeführten Arbeit von K. Kohn, Kontrastive Syntax³ und Fehlerbeschreibung, Kronberg 1974 zu wenig beachtet.
- 43 Logischerweise ist FD nötig, um F in Fe-relevante und Fe-irrelevante F zu trennen. Es ist eine irrige Annahme, dies sei ausschließlich schon auf der Stufe der Fehlererhebung oder Fehleridentifikation, also vor FD zu leisten.
- 44 S.P. Corder, "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis." In: IRAL 9 (1971), S. 147-160.
- 45 H. Raabe, "Interimsprache und kontrastive Analyse." In: H. Raabe (Hrsg.), Trends in kontrastiver Linguistik I, Institut für deutsche Sprache-Forschungsberichte 16, Tübingen 1974, S. 1-50.
- 46 Vgl. zur "Notwendigkeit" des Fehlermachens H. Dulay; M.K. Burt, "You Can't Learn without Goofing: an Analysis of Children's Second Language Errors." In: J.C. Richards (Hrsg.), Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition, London 1974.
- 47 W. Zydatiss, "Lernprobleme im Englischen und ihre Behandlung in einer didaktischen Grammatik." In: Linguistik und Didaktik 20, 5 (1974).
- 48 Vgl. allgemein G. Nickel, "Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung." In: G. Nickel (Hrsg.), Fehlerkunde, Berlin 1972, S. 8-24.
- 49 Vgl. die weiterführende Literatur bzw. Bibliographien in Anm. 18 und 45.
- 50 Dies betrifft z.B. die Erscheinung der Über-, Unterrepräsentation. (Zu dieser Erscheinung E.A. Levenston, "Über- und Unterrepräsentation - Aspekte der muttersprachlichen Interferenz." In: G. Nickel (Hrsg.), Reader zur kontrastiven Linguistik, Frankfurt 1972, S. 167-174).
- 51 Zur Unterscheidung 'Kind - Erwachsener' vgl. E.H. Lenneberg, Biological Foundations of Language, New York 1967. Was den Begriff "+ gesteuert" betrifft, so handelt es sich um eine Idealisierung: Realiter kommt es zu einer Verbindung dieser beiden FS-Erwerbsituationen (z.B. durch einen Auslandsaufenthalt von L usw.).
- 52 Der Anteil der Interferenz bei F in der IS erwachsener

Sprecher wird mit 30% und höher angegeben (vgl. H.V. George, *Common Errors in Language Learning*, Rowley 1972), nach Aussagen von H. Dulay; M.K. Burt, "Should We Teach Children Syntax?" In: *Language Learning* 23 (1973), S. 245-258 liegen in der IS von Kindern nicht mehr als 3% interferenzbedingte Fehler vor.

- 53 A Valdman; J.S. Phillips, "Pidginization, Creolisation and the Elaboration of Learners' Systems." In: S.P. Cor-der; E. Roulet (Hrsg.), *Linguistic Approaches to Applied Linguistics*, Brüssel, Paris (erscheint).
- 54 Vgl. T. Slama-Cazacu, "Die Regularisierung: eine der Universalien beim Spracherwerb" in diesem Band.
- 55 R. W. Brown, "Development of the First Language in the Human Species." In: *American Psychologist* (1973), S. 97-106.
- 56 Zu größeren Zusammenhängen vgl. Heidelberger Forschungsprojekt "Pidgin-Deutsch, Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter", Kronberg 1975.
- 57 R. Filipović, "Testing the Results of Contrastive Analysis." In: H. Raabe (Hrsg.), *Trends in kontrastiver Linguistik I*, Institut für deutsche Sprache - Forschungsberichte 16, Tübingen 1974, S. 179-191.
- 58 Vgl. u.a. E. König, "Major and Minor Differences between Languages." In: G. Nickel (Hrsg.), *Papers from the International Symposium on Applied Contrastive Linguistics*, Stuttgart, October 11-13, 1971, Bielefeld 1972, S. 51-66.
- 59 Die folgenden Aussagen gelten z.T. nicht für den Bereich von Phonetik und Phonologie.
60. R. Filipović, "The Use of a Corpus in Contrastive Studies." In: H. Raabe (Hrsg.), *Trends in kontrastive Linguistik I*, Institut für deutsche Sprache - Forschungsberichte 16, Tübingen 1974, S. 51-66 und Ž. Bujas, "YSCECP Experience with Computer Application.", Vortrag: AILA-World Congress 1975, Stuttgart.
- 61 Vgl. Anm. 57. Gerade für den phonetischen Bereich scheint sich dieses Verfahren anzubieten: W.D. Bieritz, "Erstellung von Sprachlaborprogrammen der korrektiven Phonetik." In: G. Nickel (Hrsg.), *IRAL-Sonderband, Jahresbericht der 2. Jahrestagung der GAL*, Heidelberg 1971, S. 237-242.

- 62 Die Publikationen von W. Marton (in diesem Band) und W. Marton, "Some Remarks on the Formal Properties of Contrastive Pedagogical Grammars." In: G. Nickel (Hrsg.), AILA Proceedings Vol. I, Applied Contrastive Linguistics, Heidelberg 1974, S. 182-195 lassen für PECP vermuten, daß allgemeine Argumente für PA ausschließlich aus anderweitig durchgeführten Experimenten bezogen werden. In diesem Zusammenhang muß auf die Gefahr unzulässiger Extrapolationen hingewiesen werden.
- 63 R. Lado, Linguistics across Cultures, Ann Arbor 1957, S. 110ff, vgl. auch Anm. 33,38.

ÜBERLEGUNGEN ZU DEN SOGENANTEN THEORETISCHEN
KONTRASTIVEN STUDIEN

In dieser Arbeit werde ich einige methodologische Probleme der kontrastiven Analyse (KA) behandeln. Ich werde dabei weder auf die speziellen Zielsetzungen, die der KA von verschiedenen Seiten zugesprochen wurden, eingehen, noch werde ich versuchen, auf Grund bereits existierender kontrastiver Studien herauszufinden, ob die erklärten Zielsetzungen auch tatsächlich erreicht wurden oder nicht. Ich werde stattdessen mit der Definition eines bestimmten Typs von linguistischer Untersuchung beginnen, die ein idealisiertes Schema eines Großteils der Arbeit des Polnisch-Englischen kontrastiven Projekts darstellt. Danach werde ich diese Untersuchung vom methodologischen Standpunkt her beleuchten und versuchen, ihren kognitiven Status, ihr Erklärungspotential und vor allem ihren potentiellen Beitrag zu anderen Gebieten der Sprachwissenschaft zu bestimmen.¹

In Fisiak (1973) wurde der Begriff 'spezifisch-theoretische' kontrastive Studien eingeführt. Gemäß ihrer Definition sollten solche Arbeiten "die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen zwei gegebenen Sprachen in umfassender Weise beschreiben". Verglichen werden zwei Sprachstrukturen, wie sie in Grammatiken beschrieben werden. Hierbei wird die Adäquatheit der Analyse allein durch die linguistische Adäquatheit der für den Vergleich verwendeten Grammatiken bestimmt.

Eine KA dieses Typs ist zu unterscheiden von der 'allgemein-theoretischen' KA, die ein Reihe von allgemeinen methodologischen, für die 'spezifisch-theoretischen' kontrastiven Studien relevanten Prinzipien enthalten soll, und von 'angewandten' kontrastiven Studien, die wiederum a l l g e m e i n und s p e z i f i s c h sein können. Angewandte KAn sollen ein Teilbereich der angewandten Sprachwissenschaft sein, und als solche

den Vergleich zweier Sprachen unter dem Aspekt eines bestimmten Zwecks durchführen, z.B. der Erklärung von Interferenzfehlern.

Die traditionelle, wohl auch bekannteste Auffassung von KA entspricht, in unserer Terminologie, der angewandten Version - ganz einfach deshalb, weil die KA, von ihren ersten Anfängen in den USA, auf die Erklärung und Vorhersage des Phänomens des negativen Transfers ausgerichtet war.

Die Unterscheidung in theoretische und angewandte KA, die auch von anderen Autoren gemacht worden ist, könnte in dem Sinne verstanden werden, daß der Vergleich zweier Sprachstrukturen zweimal durchgeführt werden muß: einmal auf theoretisch-linguistischer Ebene, und zum anderen unter einem praktischen Gesichtspunkt. Dieser praktische Gesichtspunkt dürfte jedoch nicht nur die Vergleichsmethode determinieren, sondern auch die Wahl einer besonderen linguistischen Beschreibungsweise (einer Sprachtheorie). Eine solche Theorie, so wird oft argumentiert, soll bestimmte Bedingungen erfüllen, z.B. soll sie "psychologisch relevant" sein, - was zu unterscheiden ist von "deskriptiv adäquat" - , oder sie soll lehreradäquat (verständlich) sein. Von verschiedener Seite (Nemser 1971; Slama-Cazacu 1971) wurde gegen die "klassische" (angewandte) KA die Kritik vorgebracht, daß eine solche notwendige Determiniertheit oft entweder ignoriert worden ist oder in unbefriedigender oder inkonsequenter Weise durchgeführt worden ist.

Wenn das Verhältnis zwischen theoretischer und angewandter KA in der oben skizzierten Weise verstanden wird, könnte man die Gründe für die Erstellung einer theoretischen KA (TKA) in Frage stellen. Angewandte KA (AKA) läßt sich durch ihre praktische Anwendung gut rechtfertigen, aber wozu soll man theoretische, abstrakte Grammatiken vergleichen?

An dieser Stelle wollen wir zunächst davon absehen, daß die TKA sich durch ihren Beitrag zu anderen Teildisziplinen der sogenannten "reinen" Linguistik rechtfertigen läßt. Die Möglichkeit eines solchen

Beitrags soll im zweiten Teil dieser Arbeit behandelt werden.

Zur Beantwortung der Frage nach der Berechtigung der TKA (einer sehr wichtigen Frage, da sie die Validität eines Großteils der bisherigen kontrastiven Arbeit in Zweifel stellt) sollte man untersuchen, welche Anforderungen man an die Beschreibungen der zu vergleichenden Sprachen stellen muß, wenn die Ergebnisse des Vergleichs zur Erklärung von Interferenzphänomenen herangezogen werden sollen. Von besonderem Interesse sind jene Anforderungen, die mit den Grundbedingungen, die - vom linguistisch-methodologischen Standpunkt aus - jede theoretische Grammatik erfüllen muß, in Konflikt stehen. Wenn wir solche widersprüchlichen Anforderungen finden, können wir daraus schließen, daß die TKA überflüssig ist, weil nämlich die in der AKA zu vergleichenden Grammatiken sich wesentlich von denen der TKA unterscheiden. Es könnte sogar der Fall sein, daß diese Grammatiken speziell für den Zweck dieses "gesteuerten" Vergleichs (den die AKA impliziert) zu erstellen sind, und zwar deshalb, weil der von der AKA benötigte Grammatiktyp höchstwahrscheinlich nicht innerhalb der deskriptiven Linguistik vorhanden ist, da diese ja angeblich andere Anforderungen an die Beschreibung einer Sprache stellt, als die AKA es tut.

Allem Anschein nach gibt es jedoch keine solchen widersprüchlichen Anforderungen. In der AKA wird versucht zu definieren, wie und in welchem Ausmaß die grammatischen Unterschiede zwischen zwei Sprachen eine Interferenz determinieren. Im wesentlichen liegt das Problem also darin, das Verhältnis zwischen zur Kompetenz gehörigen Phänomenen (grammatischen Unterschieden) und zur Performanz gehörigen Phänomenen (Fehlern) zu bestimmen. Das Verständnis des letzteren hängt natürlich vom Verständnis des ersteren ab. Außerdem handelt es sich hier um ein einseitiges Abhängigkeitsverhältnis, da Information über die Kompetenz eine notwendige Voraussetzung für die Untersuchung der Performanz ist, - was umgekehrt aber nicht gilt. In Chomsky's Worten: "...die Erforschung der Sprachverwendung kann nur in dem Maße vorankommen, wie es

Einsichten in die zugrundeliegende Kompetenz erlauben". (Chomsky 1965, S. 10) und, an anderer Stelle: "...ein vernünftiges Modell der Sprachverwendung integriert, als grundlegende Komponente, die generative Grammatik, die die Sprachkenntnis des Sprecher-Hörers zum Ausdruck bringt." (Chomsky 1965, S. 9).

Aus diesen Feststellungen folgt, daß die Anforderungen, die die AKA an die Grammatiken der zu vergleichenden Sprachen stellt, identisch sind mit denen, die an sie von der linguistischen Theorie gestellt werden. Die Grammatiken, die die AKA benötigt, müssen die Kompetenzen der idealen Sprecher-Hörer dieser Sprachen genau beschreiben, denn sie gehören zum Kompetenzteil des Performanzmodells der Interferenz, welches die AKA zu erstellen versucht.

Selbst wenn wir annehmen, daß Grammatiken - je nachdem ob sie innerhalb von Performanzmodellen richtig funktionieren können oder nicht (was immer das bedeutet) - auf irgendeine Weise wesentlich modifiziert werden können, so gilt es stets zu beachten, daß alle derartigen Modifizierungen sich immer auf die Beschreibung der Kompetenz beziehen, d.h. nur eine Grammatik, die solche Modifizierungen enthält, kann - vom rein linguistischen Standpunkt her - als adäquat bezeichnet werden. Wir können daher folgern, daß zwischen psychologischer Relevanz und linguistischer Adäquatheit kein wirklicher Unterschied besteht.

Bisher wurde lediglich das Problem der "Beschreibungsadäquatheit" diskutiert. Ebenso angebracht scheint jedoch die Forderung, daß die von der KA benutzten Grammatiken die höhere Stufe der "Erklärungsadäquatheit" erreichen. Man kann in der Tat kaum über einen genauen, sinnvollen Vergleich von grammatischen Strukturen sprechen, wenn man nicht aus den sprachlichen Phänomenen in gleicher Weise gerecht werdenden Alternativbeschreibungen diejenige auswählen kann, die die größte Anzahl von relevanten Generalisierungen enthält. Ein präziser Vergleich grammatischer Systeme wäre wohl

kaum möglich, wenn z.B. kein Bewertungsmaßstab zur Verfügung stünde, der uns zwänge, diejenige Grammatik zu ignorieren, die die gleiche Regel zweimal wiederholt, um dafür einer anderen den Vorzug zu geben, die - auf den gleichen Bereich sprachlicher Phänomene zugeschnitten - diese Regel nur einmal enthält. Die Notwendigkeit eines solchen Maßstabs wird besonders deutlich, wenn versucht wird, interlinguale Vergleiche aufzustellen.

Wie wir gesehen haben, ist das Argument der Überflüssigkeit der TKA nicht haltbar, weil die Bedingungen, die die Grammatiken innerhalb der AKA erfüllen sollen, in wichtigen Aspekten mit denen der TKA identisch sind. Die AKA ist, wie schon ihr Name impliziert, die Anwendung der Ergebnisse der TKA für einen bestimmten Zweck. Wenn dieser Zweck eine Erklärung gewisser Performanzphänomene ist, dann fällt die AKA in die psycholinguistische Theorie der Performanz.

Ich bestreite nicht, daß es bestimmte Eigenschaften geben mag, die besonders charakteristisch sind für die grammatischen Deskriptionen, wie sie in bestimmten angewandten kontrastiven Studien präsentiert werden. Dies sind jedoch Eigenschaften, die zur Auswahl gewisser Aspekte der grammatischen Struktur gehören, die relevant für das zur Diskussion stehende Problem erscheinen. Die Darstellung der Grammatik kann selbstverständlich auch vereinfacht werden, bis zu einem Grade, wo eine weitere Vereinfachung bedeuten würde, daß die Deskription nicht mehr empirisch (linguistisch) adäquat sein würde. Wie dem auch sei, die grammatischen Deskriptionen in den KA-Handbüchern für Interferenzspezialisten oder Sprachlehrer sind zwar genau so vereinfacht wie Handbücher der Physik für Ingenieure oder für Erstsemester an technischen Fachschulen, dennoch ist die Forderung nach einer besonderen Art grammatischer Deskription für die Interferenztheorie genauso unhaltbar, wie etwa eine Forderung nach einer speziellen physikalischen Theorie der Mechanik zum Zwecke der Erklärung der Phänomene, die beim Bau eines Schiffsmotors auftreten.

Wir wollen im folgenden den Status der Disziplin untersuchen, deren Existenzberechtigung wir eben gegenüber der Anschuldigung, redundant zu sein, verteidigt haben. Ist die TKA eine echte Wissenschaft? Welche Art von Leistungen können wir von ihr erwarten?

Der besondere Status der wissenschaftlichen Methoden der TKA scheint - indirekt - ein Resultat der Kritiken gegenüber der KA im allgemeinen zu sein. Die Tatsache, daß die TKA keine Erklärungen liefern kann, die nur sie und kein anderer Wissenschaftszweig abzugeben in der Lage ist, ist wohl das wichtigste methodologische Charakteristikum der TKA. In diesem Sinne ist die TKA auch nicht eigentlich eine erklärende Wissenschaft. Die TKA liefert lediglich eine Reihe von Beobachtungen bezüglich sogenannter kontrastiver Fakten, die im wesentlichen wie folgt aussehen:

1. a) L_1 hat das Merkmal α , wo L_2 das Merkmal β hat.
- b) L_1 hat das Merkmal α , L_2 hat es nicht.

In einer Erklärungswissenschaft wird ein solcher Satz von Beobachtungen normalerweise durch eine Theorie ergänzt, die diese Beobachtungen durch die folgende Frage zu erklären versucht: Warum treten diese Phänomene auf? Ist eine Erklärung für kontrastive Fakten möglich? Natürlich kann es eine solche Erklärung geben, jedoch existiert sie nicht getrennt von jener Erklärung, die, gänzlich unabhängig, von irgendeinem anderen Zweig der Linguistik benötigt wird. Deshalb existieren die Erklärungen, die die kontrastiven Analytiker zu geben versuchen, bereits an anderer Stelle (so sollte es zumindest sein). Zur Illustration dieses Punktes wollen wir eine Erklärung für 1. geben, wobei 1. sich auf die Syntax bezieht. Es gibt hier vier Möglichkeiten, die -ganz vorläufig- wie folgt dargestellt werden können:

- A. 1.a) kann gesagt werden, weil es in L_1 eine Regel A gibt, die die Struktur X erzeugt, welche die Eigenschaft α hat, während L_2 eine Regel B hat, die eine Struktur Y erzeugt, welche sich von X in der Weise

unterscheidet, daß sie die Eigenschaft β hat, wo in x α vorliegt.

- 1.b) kann gesagt werden, weil es in L_1 eine Regel A gibt, die die Struktur X erzeugt, welche die Eigenschaft α hat, und weil es in L_2 keine solche Regel gibt.

B. 1.a) kann gesagt werden, weil die Regel A, die die Struktur X mit der Eigenschaft α erzeugt, durch einen Satz von Ausnahmen (Bedingungen) eingeschränkt wird, welcher sich von dem Satz Ausnahmen (Bedingungen) bezüglich Regel A in L_2 unterscheidet.

- 1.b) kann gesagt werden, weil die Regel A in L_1 von gewissen anderen Regeln abhängt, die vor ihr angewendet werden, und die ihren Anwendungsbereich entweder einschränken oder ausdehnen ('bleed or feed' it), wobei es in L_2 entweder keine entsprechenden Regeln gibt, oder eventuelle entsprechende Regeln in anderer Weise eingeschränkt werden.

[α , β seien Eigenschaften syntaktischer Strukturen]

König (1971) gibt ein gutes Beispiel für B. Die Reduktion von Relativsätzen und die nachfolgende Verschiebung der nichtreduzierten Teile an den Anfang der relativierten Nominalphrase sind im Deutschen viel weniger eingeschränkt als im Englischen, und zwar aufgrund der Wortstellungsregel des Deutschen, die das Verb ans Ende des Relativsatzes verschiebt. Wenn das Verb ein Partizip ist, ist die Anwendung beider oben genannten Regeln möglich. In einer ähnlichen Situation ist im Englischen die Anwendung der Relativsatzregel und der Adjektivverschiebung immer dann blockiert, wenn der Relativsatz ein Element enthält, das dem Partizip folgt. In beiden Sprachen verläuft der Prozeß, der zur Konstruktion adjektivischer Strukturen führt, in gleicher Weise (er kann immer dann erfolgen, wenn der Relativsatz mit Adjektiv oder Partizip endet).

- (1) *Der Junge, der von einem Hund gebissen worden war...*
- (2) *Der von einem Hund gebissene Junge...*
- (3) *The boy who was bitten by a dog...*
- (4) **The bitten by a dog boy...*

Zusätzlich erfährt dieser Prozeß im Deutschen jedoch eine Ausweitung ('feed') durch die Wortstellungsregel des Nebensatzes, die im Englischen nicht existiert.

C. 1.) ist möglich, weil α und β keine Universalien sind.

[α , β seien Regel(n) oder Kategorie(n)]

D. 1.a) kann gesagt werden, weil: (a) immer wenn δ in einer Sprache vorkommt, kommt auch α vor; immer, wenn α erscheint, erscheint auch β .

(b) δ kommt in L_1 vor, und α in L_2 .

1.b) kann gesagt werden, weil:

(c) vergleiche (a)

(d) α kommt in L_1 vor, nicht aber in L_2 .

Hieraus ist ersichtlich:

(a) Erklärung C muß als Teil der allgemeinen linguistischen Theorie vorhanden sein, deren wichtigstes Ziel es unter anderem ist, aufzuzeigen, in welchem Ausmaß Sprachen sich unterscheiden oder sich nicht unterscheiden können.

(b) D gehört auch zur allgemeinen linguistischen Theorie und zwar zu dem Teil, der die Implikationsuniversalien behandelt.

(c) A und B sind einfache Verbindungen von Erklärungen, die innerhalb der jeweiligen Theorie der zu vergleichenden Sprachen (Grammatiken) gegeben werden. Die Argumentation läuft hier folgendermaßen: Die Existenz einer syntaktischen Struktur in L_1 mit der Eigenschaft α läßt sich daraus erklären, daß die Grammatik von L_1 die

Eigenschaft(en) X besitzt, und die Existenz einer syntaktischen Struktur in L_2 mit der Eigenschaft β erklärt sich dadurch, daß die Grammatik von L_2 die Eigenschaft(en) Y besitzt.

Wir müssen also folgern, daß es keine linguistischen Erklärungen kontrastiver Fakten gibt, die die TKA, und nur sie, zu liefern vermag.

Es erhebt sich nun die Frage, ob die aus KAn resultierende Information selbst Phänomene wie Interferenzfehler erklären kann. Die Antwort darauf lautet: Nein, sie gibt keinerlei Erklärungen, weil sie dies nicht kann.

Innerhalb einer empirischen Wissenschaft bedeutet "erklären": aus mehreren Aussagen eine logische Schlußfolgerung ziehen, wobei zumindest eine der Aussagen allgemeiner Natur ist, d.h. sie bezieht sich auf eine generelle Regelmäßigkeit (Naturgesetz), eine Aussage also, die ein spezielles, zu erklärendes Faktum beschreibt.

Wir wollen folgende Situation annehmen: Eine Polnisch sprechende Person, die Englisch lernt, produziert den ungrammatischen Satz (5)

(5) **It that he is going to visit her frightens me.*

(5) ist deshalb ungrammatisch, weil das Pronomen *it* in einer Position, in der es im Englischen immer, im Polnischen aber nie getilgt wird, nicht getilgt worden ist.

(6) *To że on zamierza odwiedzić ją przestraszyło mnie.*

Der 'native speaker' der L_2 hat offensichtlich beim Sprechen von L_1 *it* doft nicht getilgt, wo die L_1 Regeln eine Tilgung erforderlich machen. Es handelt sich also um eine Tatsache, die eine Erklärung F verlangt.

Natürlich kann F nicht abgeleitet werden aus der Aussage über den Unterschied zwischen den zwei Sprachen bezüglich der *it* (*to*) Tilgungsregel. Eine berechnete Folgerung, d.h. Erklärung sähe etwa so aus:

- P₁ Wenn es in L₁ eine Regel gibt, welche ein Element X in einer bestimmten Umgebung tilgt, und wenn es in L₂ keine solche Regel gibt, wo also Y (ein strukturelles Äquivalent von X) im gleichen Umgebungstyp stehen kann, dann wird ein Lerner von L₁, der ein 'native speaker' von L₂ ist, stets Fehler machen, da er in L₁ Konstruktionen mit X in einer Umgebung verwendet, die eigentlich Tilgung erforderlich macht.
- P₂ P₁ gilt, wenn alle jene Bedingungen, deren Gegenwart das Vorkommen von Interferenzfehlern verhindert, nicht vorliegen.
- P₃ In L₁ wird das Pronomen *it* dann getilgt, wenn der Subjektsatz, mit dem es in einer Konstruktion vorkommt, nicht extraponiert ist. In L₂ wird *it* (oder genauer, sein strukturelles Äquivalent *to*) in dieser Position nicht getilgt.
- P₄ Der 'native speaker' von L₂ versucht, einen Satz in L₁ zu produzieren, der in seiner zugrundeliegenden Struktur ein *it*-Element in einer Subjektsatz-Konstruktion besitzt. Dieser Teilsatz wurde nicht extraponiert.
- P₅ Die Bedingungen, die Interferenzfehler verhindern, liegen nicht vor.

Zur Erklärung F:

Es ist klar, daß nur eine Prämisse dieser Folgerung, nämlich P₄, ein kontrastives Faktum beschreibt und somit von der TKA geliefert wird. P₁, die notwendige (damit man die Folgerung überhaupt Erklärung nennen kann) allgemeine Aussage, ist eine Aussage, die aus der allgemeinen Theorie der Interferenz genommen wurde, was natürlich etwas ganz anderes ist als das, was die TKA darstellt.

Da Prämissen einer Erklärung selbst einer Erklärung unterworfen werden können, ist es uns möglich, P₁ aus einigen allgemeinen psychologischen Prinzipien herzuleiten, für die P₁ einen bestimmten Fall exemplifiziert. Auf diese Weise können wir die Gefahr

einer ad hoc-Erklärung vermeiden, welche dann gegeben ist, wenn die einzige Rechtfertigung für eine Prämisse darin besteht, daß die Aussage, welche das zu erklärende Phänomen beschreibt, aus der Prämisse selbst abgeleitet werden kann.

Die obige Argumentationsweise ist typisch für jeden Versuch, eine befriedigende Erklärung von Performanzfakten zu konstruieren. Man betrachte z.B. die Erklärung des Phänomens, auf das Bever (1970) aufmerksam gemacht hat, daß nämlich Sätze wie (7) auf der Verständlichkeitsskala sehr niedrig einzustufen sind.

(7) *The girl pushed through the door laughed.*

Dieser Satz ist deshalb so schlecht verständlich, weil die Form des Partizip Perfekt in dem reduzierten Relativsatz identisch ist mit der Imperfektform des Verbs *push*, und somit irrtümlich für das Hauptverb des ganzen Satzes gehalten werden kann.

Die Erklärung für die Tendenz zur Fehlinterpretation von Sätzen wie (7) muß unter ihren Prämissen nicht nur eine Aussage über die grammatische Struktur von (7) (ein Kompetenz-Phänomen parallel zu P_4) enthalten, sondern auch ein allgemeines Prinzip, das, wie Bever vorschlug, darauf hinweist, daß die ersten drei Elemente in der Formel $X - NP - V - PP - V$, wenn sie einen vollständigen Satz konstituieren, auch als solcher interpretiert werden, was dann die Verwirrung beim Anhören des letzten V zur Folge hat (Performanz-Phänomen parallel zu P_1).

Dieses allgemeine Prinzip läßt sich überdies aus einem psychologischen Prinzip, 'closure' genannt, ableiten. Nach diesem Prinzip werden Personen durch ihre Wahrnehmungsstrategie dazu verleitet, einen Teil einer größeren Struktur, die sie untersuchen, bereits für die ganze Struktur zu halten, und zwar wenn erstens dies der erste Teil der größeren zu untersuchenden Struktur ist, und wenn zweitens dieser Teil Merkmale besitzt, die ihm den Status einer kompletten Struktur geben können, wenn der Teil getrennt vom Ganzen, dessen Teil er ist, be-

trachtet wird. Da das 'closure'-Prinzip sich auch außerhalb der Sprache als gültig erwiesen hat, (vgl. Grinder/Elgin 1973), wird also der Fehler vermieden, bezüglich des Performanzgesetzes in den Prämissen eine ad hoc-Erklärung anzubieten, da sich dieses Gesetz offensichtlich unabhängig von dem vorliegenden Fall rechtfertigen läßt.

Hieraus folgt, daß die gegen die KA erhobenen Vorwürfe bezüglich ihrer Fähigkeit, Fehler zu erklären und vorherzusagen, nicht die TKA betreffen, wohl aber die sogenannte Interferenztheorie - also eine Ansammlung von Aussagen des Typs P_1 . Wenn wir uns außerdem darüber im klaren sind, was eine deduktive Erklärung bedeutet, so erkennen wir, daß - von einem streng methodologischen Gesichtspunkt aus - das von den kontrastiven Analytikern diskutierte Problem, ob nun die KA Fehler vorhersagen soll (James 1971) oder sie nur erklären soll (Wardhaugh 1970) kein wirkliches Problem ist. Erstens: Die KA (TKA) kann nur in Verbindung mit der psycholinguistischen Interferenztheorie vorhersagen oder erklären. Zweitens: Wenn überhaupt eine methodologisch richtige Erklärung eines Fehlers konstruiert werden kann, so nur, weil eine allgemeine (vorhersagende) Aussage wie P_1 zur Verfügung stand. Mit anderen Worten, man kann unmöglich irgendein Phänomen richtig erklären ohne gleichzeitig vorhersagen zu können, daß dieses Phänomen unter bestimmten Bedingungen vorkommt.

Die Kontroverse um Erklärung oder Vorhersage ist jedoch noch umfassender. Das Problem, mit dem wir hier befaßt sind, ist in Verbindung mit den Prämissen P_2 und P_5 zu sehen. Völlig zu Recht nehmen wir an, daß P_2 , P_1 folgt, da P_2 ähnlich funktioniert wie die idealisierten Bedingungen, die fast jedes wissenschaftliche Gesetz ergänzen. Diese Bedingungen sind Angaben, die die eingeführten Gegenstände als "ideal schwarz" definieren, oder als "nicht dem Einfluß irgendeiner Kraft ausgesetzt", z.B. Newton's Gesetz von der Trägheit der Masse. Diese Bedingungen haben die Aufgabe, aus der Menge all der Faktoren, die der Realität ihre tatsächliche Form geben, diejenigen auszuwählen, die uns relevant erscheinen,

und andere, weniger wichtige außer acht zu lassen. Wenn solche idealisierenden Bedingungen gut definiert sind, dann kann die Theorie als noch gültig betrachtet werden, selbst wenn die einfache Vorhersage der Theorie keine Entsprechung in der Realität hat. Sie ist aber nur gültig, wenn die Abweichung von der Vorhersage dadurch erklärt werden kann, daß einige idealisierende Bedingungen verletzt worden sind, und voraussichtlich die Abweichung verursacht haben.

Die Erklärung von Fehlern ist deshalb problematisch, weil es sehr schwer, wenn nicht unmöglich ist, die Bedingungen in P_2 zu definieren. Die Anzahl der Faktoren, die die tatsächliche Form einer Äußerung determinieren, und die oft die Interferenzeffekte ausschalten oder abschwächen, ist wahrscheinlich unendlich groß. Ein evidentestes Beispiel ist der Grad der bewußten Konzentration des Sprechers auf die grammatische Form dessen, was er sagen will. Läßt sich etwa feststellen, wieviel Konzentration - beim gleichen Sprecher - notwendig ist, um Interferenzfehler zu vermeiden? Solche Dinge erschweren die Verifizierung der vorhersagenden Interferenztheorie ganz beträchtlich.

Andererseits mögen einige kontrastive Analytiker es für möglich halten, daß viele Schwierigkeiten vermieden werden können, wenn man sich nur auf die Erklärung tatsächlich vorgekommener Fehler beschränkt. In einer solchen Situation kann die idealisierende Bedingung in P_2 und ihre totale Ausschaltung in P_5 sehr vage formuliert werden (wie oben), was aber nicht verhindert, daß die Erklärung logisch aus den Prämissen abgeleitet wird.

Doch steckt in diesem Argument ein wichtiger Fehler: Erstens wurde übersehen, daß die auf diese Weise erzielte Erklärung völlig ad hoc ist, und zwar deshalb, weil keine Prämisse eine unabhängige Rechtfertigung erfährt. Wie wir gesehen haben, kann man ohne eine allgemeine, vorhersagende Aussage (Theorie) nichts erklären. Daher werden diejenigen, die die These einer "Erklärung ohne Vorhersage" verfechten, eine solche Aussage (Theorie) in jedem Fall formu-

lieren müssen, nun aber in ad hoc-Manier. Sie sind also praktisch gegen den systematischen Versuch, eine Theorie aufzustellen, noch ehe sie überhaupt erwogen haben, daß diese Theorie bei der tatsächlichen Erklärung von Fehlern zu gebrauchen sei - die einzige Methode, den Fehler zu vermeiden.

Zweitens: Die Leichtigkeit, mit der die idealisierende Bedingung behandelt werden kann, trügt. Die Prämisse P_5 , in der hier vorgeschlagenen Form, läßt sich nämlich nicht unabhängig und außerhalb des tatsächlichen Fehlers rechtfertigen. Sie läßt sich solange nicht rechtfertigen, bis die in ihr und in P_2 aufgeführten Bedingungen dahingehend spezifiziert worden sind, daß die Angabe über ihre Existenz durch Beobachtungen außerhalb des Bereichs der Interferenz überprüft werden kann. Als Beispiel einer solchen Bedingung mag die Tatsache angesehen werden, daß die Wirkungen der Interferenz bezüglich eines bestimmten Grammatikgebiets neutralisiert werden können, wenn der Lerner auf diesem Gebiet von seinem Lehrer besonders intensiv gedrillt wurde. Wenn danach behauptet wird, der Lerner habe ein derartiges Training nicht durchgemacht, dann kann diese Behauptung leicht mit anderen Mitteln überprüft werden; d.h. man ist nicht nur auf die Beobachtung, ob nun der Lerner auf dem betreffenden Gebiet Interferenzfehler macht, angewiesen. So wird der Gefahr begegnet, daß die Erklärung des Fehlers, in der die obengenannte Behauptung als Prämisse fungiert, ad hoc ist. Wir sehen also, daß die Erarbeitung einer methodologisch korrekten Fehlererklärung genau so schwierig ist, wie die Aufstellung einer vorhersagenden Interferenztheorie.

Zum Abschluß dieses Teils der Arbeit wollen wir feststellen, daß die TKA keine Erklärung liefert, die nicht schon in irgendeinem anderen Gebiet der Linguistik für die Daten, die die TKA sammelt, vorhanden sind. Auch liefern die kontrastiven Fakten selbst keinerlei Erklärung für das Gebiet der Interferenzphänomene. Die TKA ist deshalb nützlich, weil sie als Hilfswissenschaft für die Fehlertheo-

rie fungiert, für deren Erklärungen sie wichtige Prämissen liefert (und wahrscheinlich auch als Hilfswissenschaft für andere Gebiete der psycholinguistischen Theorie des Erwerbs und Gebrauchs einer Fremdsprache).

Die TKA nimmt, allem Anschein nach, auch eine ähnliche, wenn auch im wesentlichen andere Rolle als Hilfswissenschaft gegenüber der "richtigen" Linguistik ein. Verschiedene Linguisten, die sich mit KA befassen, haben darauf aufmerksam gemacht (z.B. Selinker 1971, L. Zabrocki 1970). Wir wollen die Möglichkeit im folgenden etwas genauer untersuchen.

Meiner Meinung nach kann und soll die TKA a) die linguistische Typologie, b) die allgemeine linguistische Theorie, c) die grammatischen Deskriptionen bestimmter Sprachen unterstützen. Der Beitrag der TKA ist wiederum von besonderer Art, da er nicht TKA-spezifisch, also eher zufällig ist. Idealerweise sollte die in der TKA verwendete linguistische Theorie - sowohl die allgemeine wie die der einzelnen Sprachen - keine Modifizierung benötigen. Viele der theoretischen linguistischen Probleme scheinen jedoch nur dann lösbar, wenn Daten aus mehr als einer Sprache berücksichtigt werden. In der TKA operiert man gewöhnlich mit adäquaten Deskriptionen von zwei Sprachen, die auf der gleichen allgemeinen Theorie basieren. Es besteht nun die Möglichkeit, daß entweder eine der Grammatiken oder die allgemeine Theorie inadäquat ist, weil sie ohne den notwendigen Rückgriff auf die Daten der anderen Sprache formuliert wurden, inadäquat natürlich nur, wenn eine solche Betrachtung auch tatsächlich zu einer Modifikation geführt hätte. Unter diesem Gesichtspunkt hat der kontrastive Analytiker die Möglichkeit, bestehende Deskriptionen, die Lücken aufweisen, neu zu formulieren. Diese Reformulierung wird aber nicht von einem Linguisten in der Funktion eines kontrastiven Analytikers vorgenommen, sondern von einem Linguisten entweder in der Funktion eines Sprachtheoretikers oder in der Funktion eines Experten der Beschreibung einer der beiden Sprachen.

Ein anderer möglicher Beitrag der TKA ergibt sich, wenn der Vergleich der zwei Sprachen dem Sprachwissenschaftler eine relevante linguistische Generalisierung anbietet, bei deren Formulierung nur die Daten einer Sprache berücksichtigt zu werden brauchen. Wenn der kontrastive Analytiker eine solche Generalisierung zu formulieren versucht, handelt er wiederum nicht mehr als kontrastiver Analytiker sondern als theoretischer Linguist.

Wir wollen diese beiden Beitragstypen anhand von Beispielen erläutern. Der zweite Typ bezieht sich auf die Implikationsuniversalien. Beim Vergleich einer synthetischen Sprache wie Polnisch mit einer analytischen Sprache wie Englisch stellen wir fest, daß erstere, nicht aber letztere eine 'scrambling'-Regel besitzt (eine Regel, die sich auf die sogenannte "freie" Wortstellung bezieht). Ein solcher Vergleich mag die Schlußfolgerung nahelegen, daß es vielleicht einen Zusammenhang gibt zwischen der Tatsache, daß eine Sprache analytisch ist, und der Tatsache, daß sich in ihr die genannte Regel nicht findet (dieser Zusammenhang ist in der Tat evident und das Beispiel daher trivial). Die komplementäre Distribution zweier sprachlicher Merkmale (Mangel an Flexionsendungen und freie Wortstellung) in mehr als einer, möglicherweise in allen Sprachen, legt die Folgerung nahe, daß das Vorkommen eines der Merkmale in L_1 und das Vorkommen des anderen in L_2 kein bloßer Zufall ist. Dieses Phänomen kann natürlich auch ausschließlich unter Bezug auf L_1 erklärt werden, indem gezeigt wird, daß L_1 seine Kommunikationsmöglichkeiten verliere, wenn es beide Merkmale besäße. Ausgenommen in so eindeutigen Fällen wie in dem oben genannten Beispiel wird jedoch die systematische und notwendige Kookkurrenz-Beziehung zwischen zwei Merkmalen übersehen werden, wenn sie nicht durch die Untersuchung von mehr als einer Sprache bestätigt wird.

Wir wenden uns jetzt solchen Fällen zu, in denen interlinguale Beobachtungen für die Verifizierung theoretischer linguistischer Hypothesen wichtig sind.

Diese Situation liegt etwa bei der Sprachtypologie vor, wobei sich aufgrund der Eindeutigkeit des Sachverhalts hierzu eine Erörterung erübrigt. Wie im Falle der allgemeinen Sprachtheorie, so bietet die TKA auch eine Testgrundlage dafür, ob einer bestimmten syntaktischen Regel (einer Reihe von Regeln) oder einer Kategorie (oder Kategorien) ein Anspruch auf Universalität zuerkannt werden kann. Die "Test"prozedur besteht normalerweise aus der Überprüfung einer Behauptung, im Verlaufe derer man nach Gegenbeispielen sucht. Wenn sich solche nicht finden lassen, dann ist die Hypothese nicht widerlegt und muß infolgedessen akzeptiert werden. Natürlich kann und wird man eine solche Überprüfung außerhalb der eigentlichen TKA vornehmen. Im Idealfall sollte eine derartige allgemeine Behauptung anhand vieler, wenn möglich aller Sprachen und innerhalb allgemeiner theoretischer linguistischer Überlegungen getestet werden. Ein multilingualer Vergleich würde natürlich über den Rahmen der KA hinausgehen, da sich die KA ja auf den Vergleich von jeweils zwei Sprachen beschränkt.

Wir möchten jetzt anhand eines unseres Erachtens nicht-trivialen Beispiels die Art von Argumentation illustrieren, wie sie oben geschildert wurde. In T. Zabrocki (1971) wurde behauptet, daß die englischen Modaladverbien in der Tiefenstruktur eine mit den Auxiliarelementen bezüglich Knotenkonfiguration im wesentlichen identische Position einnehmen. Hierzu läßt sich die folgende tentative universelle Hypothese aufstellen:

- H. Die strukturelle Position in Diagramm 1 hängt, im Fall der Modaladverbien (und wahrscheinlich auch im Fall einiger Modalverben), mit einem speziellen Status zusammen, wie er sich in der Fokus-Präsuppositionsanordnung des Satzes findet. Wenn Modaladverbien in einem Hauptsatz vorkommen und keinen Kontrastakzent tragen, dann sind sie weder präsupponiert, noch sind sie ein Teil der Fokusphrase des Satzes.

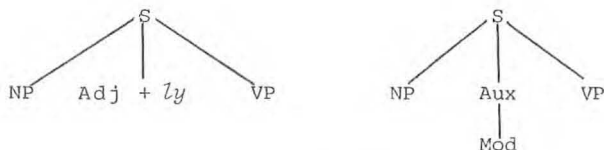


Diagramm 1

Die Gültigkeit des zweiten Teiles der oben aufgeführten Bedingung kann dadurch deutlich gemacht werden, daß wir einen einfachen, ein Modaladverb enthaltenden Aussagesatz (7) zur "natürlichen Antwort" auf eine Frage machen.

(8) *I will probably go to France.*

In einer solchen Situation ist offenbar das Modaladverb (oder das entsprechende Adjektiv) a) nie identisch mit dem erfragten Element, d.h. dem Fokus; b) auch erscheint es nicht im Präsuppositionsteil der Frage. Da eine Frage und der sie beantwortende Aussagesatz die gleiche Präsupposition implizieren, ist das Modaladverb in (8) nicht präsupponiert.² Daher ist (8) keine "natürliche Antwort" auf (9), sondern auf (10).

(9) *Is it really probable that you will go to France?*

(10) *Where will you go?*

Im Polnischen gibt es ganz offensichtlich ein Gegenbeispiel zu H. Wir finden hier Beispiele von Modaladverbien, die unter den in H genannten Bedingungen (Hauptsatz, normales Intonationsmuster) anscheinend als hauptsächliche Fokusse von Sätzen fungieren, auf denen das Schwergewicht der Intonation gelagert ist. Zwischen (11) und (12) gibt es keinen Unterschied bezüglich Präsupposition und Fokus.

(11) *Jest rzeczą oczywistą, że on tam poszedł.*

(12) *Oczywiście, że on tam poszedł.*

Meiner Meinung nach existiert aber ein solcher Unterschied zwischen (11) und (13).

(13) *On tam oczywiście poszedł.*

Die Elemente, nach denen in einer "natürlichen Frage" gefragt wird, sind, in (11) und (12), *rzecz oczywista* bzw. *oczywiście*. Der Rest ist präsupponiert.

(14) *Czy to jest naprawdę oczywiste, że on tam poszedł?*

(13) ist keine Antwort auf die "natürliche" Frage (14).

Das Gegenbeispiel erweist sich jedoch bei genauerem Hinsehen als nicht real. Das Adverb von (12) nimmt in der Oberflächenstruktur eine andere Position ein als das Adverb von (13). Dieser Unterschied kann durch eine Analyse der Ableitungsgeschichte von (12) klar bewiesen werden.

Gewisse syntaktische Fakten scheinen darauf hinzuweisen, daß Sätze des Typs (12) durch einen Transformationsprozeß, den wir Pseudo-Adverbialisierung nennen, mit einer zugrunde liegenden Struktur wie in Diagramm 2 verbunden sind. Der eingebettete Teilsatz in Diagramm 2 ist aus seiner Subjektsstellung extraponiert worden.

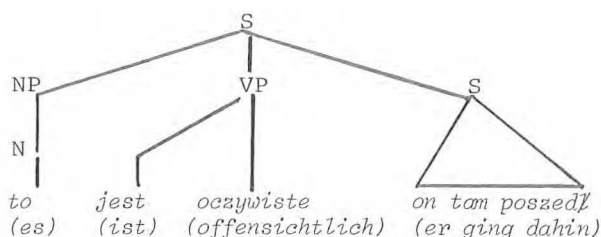


Diagramm 2

Die Regeln, die hier angewendet werden, sind -in der angegebenen Reihenfolge: *to jest (es ist)*-Tilgung und Pseudo-Adverbsuffigierung (Pseudo-Adverb-bildung); die zweite Regel ist immer dann obligatorisch, wenn die erste Regel angewendet wurde.

Nur mittels einer solchen Hypothese können wir auf grundsätzliche Weise die Tatsache erklären, daß diejenigen und nur diejenigen Lexikoneinheiten, die

gegenüber der Pseudo-Adverbialisierung Ausnahmen sind, in Strukturen erscheinen, die allein aus der Anwendung der *to jest* Tilgung resultieren.

- | | |
|---|---|
| I a) <i>Jasne, że sobie tego nie życzę.</i> | II a) * <i>Jaśnie, że sobie tego nie życzę.</i> |
| b) * <i>Oczywiste, że.....</i> | b) <i>Oczywiście, że.....</i> |
| a) <i>Możliwe, że.....</i> | a) * <i>Możliwie, że.....</i> |
| b) ? <i>*Pewne, że.....</i> | b) <i>Pewnie, że.....</i> |

In unserer Analyse sind die Konstruktionen in Ia) das Resultat von Ausnahmen zur Pseudosuffigierung. Daher gibt es in IIa) keine entsprechenden Adverbialformen.

Konstruktionen des Typs Ib) sind unmöglich, weil hier die Adjektive keine Ausnahmen bezüglich der Pseudo-Adverbbildungsregel darstellen: Das Adverbialsuffix muß hinzugefügt werden, nachdem *to jest* getilgt wurde.

In den obigen Beispielen beeinflusste die Analyse polnischer Daten die Art, in der die englische Grammatik formuliert wurde, in keiner Weise. Dies wäre jedoch durchaus möglich.

Es scheint umstritten, ob es gerechtfertigt ist, von der internen Beweisführung einer Sprache auf die Grammatik einer anderen Sprache zu extrapolieren. Obwohl solche Verfahren in der gegenwärtigen grammatischen Forschung gang und gäbe sind, sind ernstzunehmende Vorwürfe dagegen erhoben worden. Chomsky schreibt in seinem Kommentar zu Ross' Analyse des Auxiliarkomplexes: "Eine Behandlung des deutschen Auxiliarkomplexes ist nur dann für das Englische relevant, wenn man gewillt ist, einige allgemeine Annahmen über die Übersetzbarkeit von Regeln zu machen. Solche Annahmen scheinen aber nicht haltbar zu sein." (Chomsky 1972, S. 122).

Es scheint jedoch mindestens zwei Fälle zu geben, bei denen eine solche Extrapolation methodologisch korrekt sein könnte. Im ersten Fall müssen die folgenden Vorausbedingungen erfüllt sein:

- a) die spezielle syntaktische Hypothese betrifft eine

zugrunde liegende Struktur eines Satzes in L_1 , der einen Übersetzungsäquivalenten Satz in L_2 besitzt.

- b) Wir akzeptieren die Hypothese der generativen Semantiker und nehmen an, daß es eine bestimmte abstrakte Ebene syntaktischer Analyse gibt, wo zwei sprachliche Ausdrücke, welche einfache (dieser Terminus bedarf weiterer Erläuterung) Paraphrasen zueinander sind, strukturell identisch sind. Wir schließen dabei all jene Fälle aus, in denen die Äquivalenz nur durch eine logische Äquivalenzregel (z.B. das de Morgan'sche Gesetz) und nicht durch die Identität der zugrunde liegenden Strukturen erklärt werden kann.
- c) Die vorgeschlagene Hypothese bezieht sich auf die zuletzt angesprochene Analyseebene.

Ein tentatives Beispiel eines solchen Arguments kann im Zusammenhang mit der tiefenstrukturellen Analyse englischer Sätze wie (15) gegeben werden, die - nach Greenbaum (1969) - stylistische Satzadverbiale enthalten.

(15) *Frankly speaking, he is a crook.*

Es wird vorgeschlagen, daß in der zugrunde liegenden Struktur (15) eine Konditionalkonstruktion (16) enthalten ist.

(16) *If I may speak frankly I would say that he is a crook.*

Diese Analyse kann im Polnischen bewiesen werden, nicht aber im Englischen. Das Wort *to*³, das in Konditionalkonstruktionen normalerweise am Anfang des Hauptsatzes steht, kann optional nach der Adverbialphrase auftreten, welche ein semantisches und strukturelles Äquivalent zu *frankly speaking* ist.

(17) *Szczerze mówiąc, (to) on jest oszustem.*

Wenn die Anwesenheit von *to* in (17) erklärt werden soll, muß (17) mit der einem Konditionalsatz (18) zugrunde liegenden Struktur in Beziehung gesetzt werden.

- (18) *Jeżeli mam mówić szczerze, to powiem że on jest oszustem.*

Wenn man annimmt, daß dieses Argument auch für das Englische gültig ist, dann erhalten wir einen überzeugenden Nachweis für die Berechtigung einer Analyse, die (15) und (16) miteinander verknüpft. Natürlich ist eine solche Extrapolation nur möglich, wenn in L_1 kein Gegenbeweis existiert, der in irgendeiner Weise die Schlußfolgerungen widerlegt, die innerhalb von L_2 erreicht wurden. Mit anderen Worten, die zwei Sprachen müßten zunächst einmal gründlich nach Maßgabe ihrer eigenen Begrifflichkeit analysiert werden.

Diese Schlußfolgerung gilt auch für den zweiten Typ der extrapolierten Argumentation. Dieser zweite Typ unterscheidet sich insofern vom ersten, als das darin angesprochene Problem sich nicht notwendigerweise auf eine sehr tiefe Ebene der zugrunde liegenden Satzstruktur bezieht.

Die Argumentation läuft wie folgt:

- a) Es wird eine allgemeine Aussage formuliert, die beinhaltet, daß sich die Natur eines bestimmten grammatischen Prozesses in allen Sprachen, in denen dieser vorkommt, gleicht (im folgenden Beispiel ist es der Prozeß der Infinitivierung, ein syntaktisches Phänomen, das relativ 'low level' ist).
- b) Aussage a) wird als universelle Hypothese betrachtet; alle Versuche, sie mittels einer Analyse des Infinitivierungsprozesses in unseren beiden Sprachen zu falsifizieren, schlagen fehl.
- c) Es gibt jedoch theoretisch eine Falsifikationsmöglichkeit, da die Analyse in einer der beiden verglichenen Sprachen (Englisch) zu zwei Alternativlösungen führt, von denen weder die eine noch die andere empirisch widerlegt werden kann. Wenn die eine der beiden Lösungen gewählt wird, ist unsere Hypothese in a) (bezüglich der einheitlichen Natur des Phänomens) noch gültig; wenn die andere gewählt wird, muß sie verworfen werden.

- d) In einem solchen Fall können wir unsere allgemeine Hypothese a) in eine Annahme umwandeln; (wir können dies tun, weil es unmöglich ist, sie zu falsifizieren; mit anderen Worten man kann nicht beweisen, daß sie falsch ist).
- e) Auf der Grundlage dieser Annahme können wir diejenige Lösung (der beiden verfügbaren Lösungen) wählen, die mit der Annahme übereinstimmt.

Im folgenden geben wir eine ausführliche Version eines solchen Arguments, welche, wie wir glauben, methodologisch einwandfrei ist.

Thorne (1973) schlug vor, daß die Distribution von Infinitiv-Komplementierungsmorphemen ('complementizer') in Komplementsätzen des Englischen mit dem semantischen Faktum in Verbindung gebracht werden sollte, daß Teilsätze, in denen das Hauptverb in den Infinitiv gesetzt werden kann, nicht im Indikativ stehen. Fortführend schlug er vor, daß in der zugrunde liegenden Struktur von eingebetteten Teilsätzen, die im Indikativ stehen (d.h. *that*-Sätzen), immer ein übergeordneter Teilsatz mit dem Prädikat *the case* vorliegt. (19) und (20) basieren demnach auf einer gleichen Struktur:

(19) *I said that John is wise.*

(20) *I said that it is the case that John is wise.*

In einer solchen Theorie gibt es zwei Möglichkeiten, die Relation zwischen den Regeln, die zur Entfernung der Subjekts-Nominalphrase aus dem eingebetteten Teilsatz führen (Equi-NP-Tilgung und Subjektshebung), und dem Transformationsprozeß der Infinitivierung zu erklären.

Die Tatsache, daß immer dann, wenn ein Infinitiv auftritt, das Subjekt entfernt wird, läßt sich auf einfache Weise dadurch erklären, daß nur in konjunktivischen Teilsätzen die Bedingungen für eine solche Prozedur gewährleistet sind; (*the case* wird analysiert als ein nicht-Subjekt-hebendes Prädikat). Die Beziehung zwischen Subjektentfernung und Infinitivierung erweist sich somit als indirekt.

Eine Verbindung ist erst hergestellt, wenn ein nicht-indikativischer Modus in der Tiefenstruktur erscheint.

In einer Alternativtheorie (Kiparsky und Kiparsky 1971) werden die beiden Phänomene direkt miteinander verbunden, und die Infinitivierung wird als Folge der Subjektentfernung erklärt, wobei die letztere eine notwendige⁴ und hinreichende Bedingung für die erstere ist.

Es scheint nicht möglich zu sein, allein auf der Grundlage der englischen Daten zu entscheiden, welche der beiden Theorien (die beide als Versuche einer allgemeinen Erklärung des Phänomens der Infinitivierung angesehen werden können) besser empirisch abgesichert ist. Nimmt man an, daß die *case*-Analyse zutrifft, so könnte man sich eine Sprache vorstellen, in der Hinweise für die Bevorzugung einer der beiden Lösungen, und zwar auf empirischer Grundlage, gefunden werden können.

Es wäre sicher vorteilhafter, die Infinitivierung mit der Subjektsentfernung zu verknüpfen anstatt direkt mit dem Modus des Teilsatzes, wenn es mehr als eine Möglichkeit gäbe, in einer Sprache den Konjunktiv auszudrücken, und wenn der Fall, daß ein Teilsatz im Infinitiv vorliegt und nicht in einer anderen Konjunktivform, immer mit der Entfernung des Subjekts aus dem Teilsatz koinzidieren würde.

Diese Situation existiert im Polnischen. Der Konjunktiv kann entweder durch das Hinzufügen des Partikels *by* an den *że*-complementizer ausgedrückt werden, wobei das Verb in das Imperfekt gesetzt werden muß, oder durch Infinitivierung. Die letztere Möglichkeit wird nur dann wahrgenommen, wenn die Bedingungen für die Equi-NP-Tilgung erfüllt sind (keine Subjektshebung im Polnischen).

(21) *Janek chce wyjechać do Ameryki.*

(22) *Ja chcę żeby Janek wyjechał do Ameryki.*

(23) *Janek chce wyjechać do Ameryki.*

(24) **Ja chcę Janek wyjechać do Ameryki.*

Wenn wir von der Annahme ausgehen, daß im Englischen und im Polnischen der gleiche Prozeß zur Bildung von Infinitiven führt, dann ist die für eine Sprache gewählte Lösung auch für die andere relevant. Diese Annahme ist nicht unbegründet: Es gibt für sie Beweise in beiden Sprachen. Weil es unmöglich ist, empirisch nachzuweisen, daß die Infinitivierung im Englischen in direkter Abhängigkeit vom Modus des Teilsatzes geschehen sollte (dies wäre die einzige Möglichkeit, die Annahme als falsch zu beweisen), kann diese übereinzelsprachliche Verallgemeinerung bezüglich Infinitiven akzeptiert werden.

Die Lösung des allgemeinen Problems der Infinitivierung hat gewisse Konsequenzen für die Art und Weise, wie die Grammatik des Englischen formuliert werden muß. Der Strukturindex der Insertionsregel bezüglich Infinitivcomplementizern muß anders formuliert werden: Der Anwendungsbereich der Regel wird auf den einzelnen Teilsatz beschränkt, da die Existenz eines übergeordneten *the case*-Teilsatzes nicht relevant ist.

Dies Argument kann graphisch folgendermaßen dargestellt werden:

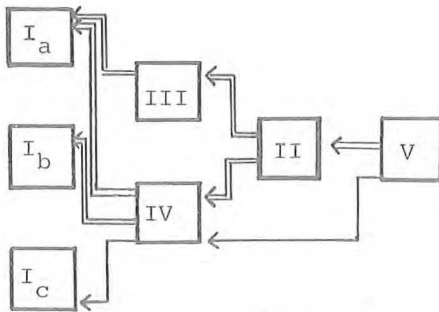


Diagramm 3

Erklärung zu diesem Diagramm

I_a, I_b, I_c = Beobachtungen

II, III, IV, V = Theorien

I_a (Englisch-hypothetisch)

Infinitiv

Indikativ -

Nicht-Indikativ +

I_b (Polnisch)

Infinitiv

Indikativ -

Nicht-Indikativ + } oder andere Konjunktivform

I_c (Englisch, andere Sprachen)

Infinitiv

Indikativ + oder -

Nicht-Indikativ +

II *case* ist das Hauptprädikat in dem übergeordneten Teilsatz. In ihm sind alle indikativischen Sätze (und nur sie) eingebettet.

III Die Regel zur Infinitivbildung hat zur Bedingung, daß das in den Infinitiv zu setzende Verb nicht in einem Teilsatz erscheint, der in den *case*-Satz eingebettet ist.

IV Die Regel zur Infinitivbildung hat zur Bedingung, daß es in dem Satz kein Subjekt gibt (es wurde durch Transformationen entfernt).

V Infinitivierung ist in allen Sprachen, in denen sie vorkommt, das gleiche Phänomen (determiniert durch den gleichen Satz von Faktoren).

Man beachte, daß II und somit III letztlich nur dann wahr sind, wenn die sprachlichen Fakten mit denen in I_a oder I_b übereinstimmen; dies gilt nicht für IV. Wenn aber I_c gilt, (und dies ist sehr wahrscheinlich⁵), dann sind II und III ungültig. III ist ganz offensichtlich inadäquat. Das Fehlen des *case*-Satzes kann nicht zur Auslösung des Infinitivierungsprozesses benutzt werden, da Infinitive auch bei Anwesenheit dieses Teilsatzes auftreten können.⁶ Auch II kann seine Gültigkeit nicht bewahren. Da III als ungültig abgetan wurde, müßte II in Verbindung mit IV auftreten, und indikativische Sätze mit einem infinitiviertem Verb könnten deshalb nicht erzeugt werden, weil die Anwesenheit des *the case*

Satzes die Subjekt-Entfernungsregeln blockiert (wenn wir zur Bedingung erheben, daß diese Blockierung nicht stattfindet, dann wird II für die Diskussion von Infinitiven völlig irrelevant).

Andererseits bleiben IV und V gültig, wenn wir beweisen können, daß in den indikativischen Infinitiv-Sätzen das Subjekt fehlt.

Im folgenden seien die wichtigsten Schlußfolgerungen dieses Beitrags noch einmal zusammengefaßt:

1. Die TKA ist nicht überflüssig. Die von der TKA gelieferten kontrastiven Aussagen stellen die Grundlage dar für jede Anwendung der KA auf dem Gebiet der psycholinguistischen Interferenztheorie, der Fehleranalyse und der Theorie des Fremdspracherwerbs.

2. Die TKA, deren Ergebnisse an sich keinerlei Erklärungen beinhalten, die nicht einmal genuine Erklärungen für die speziell von ihr gesammelten kontrastiven Phänomene abgibt, spielt dennoch eine nützliche Rolle, weil sie für die von anderen Wissenschaftszweigen (vgl. oben unter 1.) abgegebenen Erklärungen Prämissen zur Verfügung stellt.

3. Die TKA ist deshalb von Nutzen, weil die Betrachtung kontrastiver Daten Lösungen für verschiedene linguistische Probleme mit sich bringen kann - besonders für solche Probleme, die ohne eine Analyse von Daten aus mehr als einer Sprache nicht gelöst werden können.

Übersetzt von Juliane House

A n m e r k u n g e n

1. Viele der Resultate meiner Arbeit sind sicherlich schon früher von verschiedenen Sprachwissenschaftlern, die sich mit KA befaßten, erzielt worden. Ich erhebe keinen Anspruch auf Originalität für meine Ansichten; dies zur

Rechtfertigung der Tatsache, daß ich oft keine bibliographischen Hinweise auf die Arbeiten solcher Autoren gebe, die wahrscheinlich mit dem übereinstimmen, was ich über KA zu sagen habe. Ich habe diese Arbeit im wesentlichen deshalb geschrieben, weil ich einige der mehr oder weniger umstrittenen Probleme der KA in einer etwas umfassenderen methodologischen Perspektive beleuchten wollte. Ich hoffe, daß durch eine solche Darstellung einige der immer wiederkehrenden Mißverständnisse über die von der KA zu erwartenden Leistungen geklärt werden können.

Die vorliegende Arbeit ist eine abgeänderte und erweiterte Version eines Vortrags, den ich bei der "4th Polish-English Contrastive Conference" in Ustronie am 12. 12. 1973 gehalten habe.

2. Es stimmt nicht, daß Modaladverbien nie in Fragen vorkommen (vgl. dagegen die Beobachtungen von Katz/Postal 1964). Man betrachte z.B. die folgenden Sätze:

Where will you probably go?

Will you surely go there?

Die erste Frage kann etwa wie folgt paraphrasiert werden:

I want you to tell me where do you suppose you will go.

Wenn ein Satz wie

I will probably go to a certain place.

im vorangehenden Diskurs vorkommt, dann gehört das Modaladverb zu dem Präsuppositionsteil der Frage und der Antwort (etwa ein Aussagesatz wie (8)).

Wie wir sehen, ist (8) ambig bezüglich seines Fokus-Präsuppositionsgefüges. Eine zweite, für das vorliegende Argument relevante Interpretation ist möglich, wenn in der textlich vorangehenden ("natürlichen") Frage die modale Haltung der erfragten Person gegenüber der Behauptung, die von ihr erwartet wird, nicht erwähnt wird, d.h. wenn kein Modaladverb vorhanden ist, wie in (10). In einem solchen Fall ist die Tatsache, daß der Sprecher von (8) nicht genau weiß, wohin er gehen will, kein Teil des von ihm und vom Sprecher von (10) geteilten Wissens, *b e v o r* eben (8) nicht geäußert wird.

In der 2. Frage stellt das Modaladverb den erfragten Teil dar. Wenn diese Frage ein Modaladverb enthielte, wäre für die "natürliche Frage" ein anderes Intonationsmuster als für (8) nötig. Das Modaladverb würde dann nämlich einen Kontrastakzent erhalten.

Yes. I will surely go there.

In T. Zabrocki (1975) werden verwandte Probleme ausführlicher diskutiert.

3. Das *to*, das hier behandelt wird, ist natürlich etwas anderes als das homonyme Pronomen, von dem weiter oben die Rede war.
4. Die Kiparskys (1971) behaupteten in Wirklichkeit, daß das Vorkommen des Infinitivs mit der Tatsache zusammenhängt, daß die Subjekt-Verb Kongruenz Regel nicht angewendet werden kann. Diese Regel ist nicht nur bei vorausgegangener Subjektentfernung blockiert, sondern auch wenn das Subjekt durch Hinzufügung der Präposition *for* in eine Präpositionalphrase umgewandelt wird. So lassen sich z.B. *for...to* Konstruktionen erklären. Aus dieser Vereinfachung ergeben sich aber anscheinend keine ernsthaften Konsequenzen für die Diskussion in der vorliegenden Arbeit.

Man beachte, daß die Theorie Kiparskys impliziert, daß im Englischen die Subjektentfernungsregeln vor der Kongruenztransformation angewendet werden. Im Polnischen ist die Situation anders, da die Tilgung identischer Nominalphrasen sehr oft erst auf die Kongruenzregel folgt. Die beiden Regeln scheinen also in keiner geordneten Abfolge zueinander zu stehen.

Janek nie wierzył, że przegra.

Chłopcy nie wierzyli, że przegrają.

5. Es scheint Sätze zu geben, die im Indikativ stehen, bei denen die Subjekts-NP entfernt wurde und in denen ein Verb im Infinitiv auftritt; man betrachte den untergeordneten Teilsatz im folgenden Beispiel:

To be unable to do it did not embarrass him.

Der Teilsatz ist präsupponiert, d.h. es besteht keine Unsicherheit bezüglich seines Wahrheitswerts - ein normalerweise zum Konjunktiv gehörendes Charakteristikum. Außerdem gibt es keinen spürbaren Bedeutungsunterschied zwi-

schen dem obigen Satz und dem folgenden:

That he was unable to do it did not embarrass him.

W. Winter machte mich freundlicherweise darauf aufmerksam, daß lateinische Daten die gleiche Schlußfolgerung erlauben. Verba dicendi erfordern notwendigerweise ACI-Konstruktionen, wobei es keine Rolle spielt, ob die infinitivierten Verben in polnischen Übersetzungen als Indikativ- oder Konjunktivformen wiedergegeben werden.

6. Die Kritik an III könnte dann vermieden werden, wenn man anstelle von II die schwächere Behauptung erhöhe, daß gewisse bedeutungsmäßig indikativische Teilsätze nicht in dem *case*-Satz eingebettet sind. In einem solchen Fall läuft aber die *case*-Hypothese Gefahr, zu einer sehr ad hoc gegebenen Pseudo-Erklärung zu werden, in der die einzige Rechtfertigung für die Postulierung eines übergeordneten *case*-Prädikats für einen gegebenen Teilsatz die Tatsache wäre, daß das Hauptverb dieses Teilsatzes im Infinitiv steht.

L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

- Bever, T.G. (1970): "The Cognitive Basis of Linguistic Structure." In: Hayes, J. (Hrsg.): Cognition and the Development of Language. New York.
- Chomsky, N. (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.
- , (1972): "Some Empirical Issues in the Theory of Transformational Grammar." In: Chomsky, N.: Studies on Semantics in Generative Grammar. Den Haag.
- Fisiak, J. (1973): "The Polish-English Contrastive Project." In: Fisiak, J. (Hrsg.): Karpacz Conference on Contrastive Linguistics 16-18 December 1971, PSiCL 1. Posen, S. 7-15.
- Greenbaum, S. (1969): Studies in English Adverbial Usage. Coral Gables.
- Grinder, J.T./Elgin, G.H. (1973): Guide to Transformational Grammar. New York.

- James, C. (1972): "Some Crucial Problems in the Theory of Contrastive Linguistics." In: Filipović, R. (Hrsg.): The Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project (YSCECP), B. Studies 5. Zagreb, S. 46-57.
- Kiparsky, C./Kiparsky, P. (1970): "Fact." In: Bierwisch, M./Heidolph, K.E. (Hrsg.): Progress in Linguistics. Den Haag.
- Kmita, J. (1971): Z metodologicznych problemow interpretacji humanistycznej. Warschau.
- König, E. (1970): "Transformational Grammar and Contrastive Analysis." In: PAKS Arbeitsbericht 6, Stuttgart, S. 43-58.
- Nemser, W. (1971): "Recent Center Activities in Contrastive Linguistics." In: Filipović, R. (Hrsg.): Conference on English Contrastive Projects 7-9 December 1970, Papers and Discussion. The Yugoslav-Serbo-Croatian-English Contrastive Project (YSCECP), B. Studies 4. Zagreb, S. 11-31.
- Selinker, L. (1971): "A Brief Reappraisal of Contrastive Linguistics." In: Jackson, K.L./Whitman, R.L. (Hrsg.): (The Pacific Conference on Contrastive Linguistics and Language Universals). The PCCLLU Papers, Working Papers in Linguistics. Bd. 3, Nr. 4. Honolulu, S. 1-10.
- Slama-Cazacu, T. (1971): "Psycholinguistics and Contrastive Studies." In: Filipović, R. (Hrsg.): Conference on English Contrastive Projects 7-9 December 1970, Papers and Discussion. The Yugoslav-Serbo-Croatian-English Contrastive Project (YSCECP), B. Studies 4. Zagreb, S. 188-207.
- Thorne, J.P. (1973): Tense and Mood. A Lecture given at the Institute of English Philology in Poznan. (Ms.)
- Wardhaugh, R. (1970): "The Contrastive Analysis Hypothesis." In: TESOL Quarterly 4, 2, S. 123-130.
- Zabrocki, L. (1970): "Grundfragen der konfrontativen Grammatik." In: Moser, H. (Hrsg.): Probleme der kontrastiven Grammatik. Düsseldorf, S. 31-52.
- Zabrocki, T. (1975): "Some Remarks on the Transformational Analysis of Modal Adverbs." In: Studia Anglica Posnanien-sia. (erscheint demnächst)

Tomasz P. Krzeszowski

ÜBER EINIGE LINGUISTISCHE BESCHRÄNKUNGEN DER KLASSISCHEN KONTRASTIVEN LINGUISTIK

Ziel dieser Ausführungen ist aufzuzeigen, daß die klassische kontrastive Analyse in allen bisher vorliegenden Formen nicht dazu imstande ist, gewisse wichtige Generalisierungen hinsichtlich der Unterschiede zweier verglichener Sprachen zu erfassen. Unter klassischen kontrastiven Analysen verstehe ich diejenigen Analysen, deren Vergleichsprozeden kein generatives Format haben, auch wenn sie sich auf generative Grammatiken der verglichenen Sprachen stützen, also auf Grammatiken, die sowohl explizit als auch voraussagend sind¹.

Klassische kontrastive Analysen (KKA) sind taxonomischer Natur, d.h. sie beschränken sich auf die Inventarisierung von Unterschieden und, möglicherweise, Gleichheiten zwischen parallelen Systemen der verglichenen grammatischen Strukturen, zwischen äquivalenten Sätzen und Konstruktionen und zwischen äquivalenten Regeln, die auf verschiedenen Derivationsebenen funktionieren. Jede KKA basiert auf Satz-Grammatiken, d.h. auf Grammatiken, die nur Sätze und nicht längere Texteinheiten definieren². An anderer Stelle³ schlug ich vor, daß die KKA, nun aus anderen Gründen als den weiter unten aufgeführten, ersetzt werden sollten durch solche Analysen, die zur Erstellung von kontrastiven generativen Grammatiken (KGG) oder zu einem Verfahren führen würden, das äquivalente Sätze in den verglichenen Sprachen auflisten, damit ihre strukturelle Beschreibung leisten und damit ferner diejenigen Stellen der Derivation aufzeigen würde, die einander entsprechen oder die voneinander abweichen. Die KGG ordnet den Status der Gleichheit nur den Sätzen zu, die in beiden Sprachen den gleichen semantischen Input haben. So erklärt die KGG wenigstens zum Teil die Intuitionen des bilingualen Informanten, die das Erkennen von bestimmten Satzpaaren als zwischen zwei Sprachen äquivalent ermöglichen⁴.

Die vorliegende Arbeit soll nur einige linguistische Beschränkungen der KKA diskutieren, die letztlich auf die

Notwendigkeit einer Neueinschätzung ihrer Rolle gegenüber der KGG hinweisen.

Bei KKA lassen sich drei Typen des Sprachvergleichs unterscheiden:

- 1) Der Vergleich hinsichtlich bestimmter äquivalenter interlingualer Systeme, z.B. der Systeme der Personalpronomina, der Artikel, der Verben usw.
- 2) Der Vergleich bestimmter äquivalenter Konstruktionen, z.B.: Interrogativkonstruktionen, Relativsätze, Negation, Nominalphrase usw.
- 3) Bei KAn, die sich auf generative Transformationsgrammatiken stützen, der Vergleich zwischen äquivalenten Regeln, z.B. Subjektanhebung bei der Satzeinbettung, Adjektivstellung, Inversion bei Fragen usw.

Der Vergleich umfaßt normalerweise Regeleigenschaften wie etwa ihren obligatorischen bzw. fakultativen Status, ihre Abfolge sowie ihr Vorhanden- bzw. Nichtvorhandensein in den verglichenen Sprachen. In der folgenden Diskussion sei auf diese drei Typen des Sprachvergleichs als Typ 1, Typ 2 bzw. Typ 3 Bezug genommen.

In theoretischer Hinsicht kann jeder Vergleichstyp für jedes zu vergleichende Item drei mögliche Situationen einschließen:

- a) Ein Item X in der Sprache L_i kann in einer oder mehr als einer Hinsicht mit einem Item Y in der Sprache L_j identisch sein.
- b) Ein Item X kann von einem äquivalenten Item Y verschieden sein.
- c) Ein Item X in der Sprache L_i kann kein Äquivalent in der Sprache L_j haben.

So sind z.B. in Typ 1 die Numerussysteme der Substantive im Französischen und Englischen insofern identisch, als beide Systeme auf der grundsätzlichen Dichotomie

"Ein-zahl" - "mehr als Ein-zahl"

basieren.

In dieser Hinsicht ist das Numerussystem etwa des Sanskrit verschieden, da es sich auf die Trichotomie "Ein-zahl" - "Zwei-zahl" - "mehr als Zwei-zahl" stützt. Im Chinesischen gibt es hierzu überhaupt keine

Entsprechung, da die Substantive dort keine auf Numerus bezogene Inflektion aufweisen.

In Typ 2 sind etwa die Passivkonstruktionen im Englischen und Polnischen in mancher Hinsicht identisch, da in beiden Fällen eine Form der Hilfsverben *be* oder *get* im Englischen und von *być* und *zostać* im Polnischen jeweils gefolgt von dem Vollverb in Gestalt des Partizip Perfekt beteiligt ist.

Im neutestamentarischen Griechisch und im Japanischen sind die Passivkonstruktionen hierzu insofern verschieden, als sie keine Hilfsverben - gefolgt vom Partizip Perfekt des Verbs - einbeziehen, sondern synthetisch gebildet werden, z.B.:

gr. *luetai* - wird befreit/wird gelöst,
jap. *korosaremasita* - wurden getötet.

In bestimmten Sprachen wie Sumerisch und Baskisch, in denen es keinen formalen Unterschied zwischen transitiven und intransitiven Sätzen gibt, existiert ebenfalls kein Unterschied zwischen Aktiv- und Passivkonstruktionen. Von diesen Sprachen kann behauptet⁵ werden, daß sie gar keine Passivkonstruktionen besitzen.

Zu Typ 3 läßt sich feststellen, daß die Regel für die fakultative Tilgung des objektersetzenden Relativpronomens im Englischen und Brahui in gleicher Weise funktioniert⁶.

Die äquivalente Regel in Hausa funktioniert insofern anders, als sie nur auf diejenigen Fälle anwendbar ist, die verblose Hauptsätze, in denen zudem das nominale Element durch die Partikel *ga* - *hieɣ* (ist) und *akwai* - *da* (ist) eingeleitet wird, beinhalten. In Sprachen wie Polnisch, Französisch, Deutsch u.v.a. funktioniert diese Regel überhaupt nicht.

Hieraus ist leicht der Schluß zu ziehen, daß Regeln, die Sätze generieren, nicht formuliert werden können, ohne eine gründliche Analyse der Strukturen einzelner Sätze bzw. Satztypen (Konstruktionen). Letzteres ist wiederum unmöglich ohne eine klare Definition der Systeme und ihrer Elemente, die die Konstituenten einzelner Konstruktionen darstellen. So kann, z.B. die Subjekthebungsregel in englischen Sätzen wie:

(1) *John wants Steve to kill Mary.*

nicht formuliert werden, ohne daß zu der Regel die struk-

turellen Beschreibungen des Inputs und Outputs an die Hand gegeben werden und zwar, in Form einer irgendwie gearteten hierarchisch geordneten Konstituentenstruktur, deren Elemente zugleich Elemente des englischen Nominal - Verbalsystems usw. sind. Daher kann von den drei Typen des Sprachvergleichs nur der erste als mehr oder weniger unabhängig angesetzt werden, während die anderen beiden jeder für sich in starkem Maße von den (noch so informell formulierten) Ergebnissen der Vergleiche des jeweils vorangegangenen Typs abhängen.

Im Hinblick auf die Erstellung einer optimalen KA ist die dritte Möglichkeit im ersten Sprachvergleichstyp, nämlich die Situation c), in der ein System X in der Sprache L_i keine Entsprechung in der Sprache L_j hat, am schwierigsten zu handhaben. Ich werde ausführen, daß die KKA nicht in der Lage sind, brauchbare Generalisierungen hinsichtlich interlingualer Unterschiede und Ähnlichkeiten zu leisten, wenn die gewonnenen Ergebnisse sich auf die bloße Feststellung beschränken, daß einem System X in der Sprache L_i kein Äquivalent in der Sprache L_j gegenübersteht.

Ferner werde ich zeigen, daß die KKA von ihrem Wesen her nicht in der Lage sein können, zu solchen Generalisierungen zu gelangen.

Bevor zur eigentlichen Aufgabe übergegangen wird, soll festgehalten werden, daß das Unvermögen, äquivalente Konstruktionen in zwei Sprachen zu erkennen, entweder aus dem Unvermögen resultiert, in den zu vergleichenden Konstruktionen ein äquivalentes System zu finden, oder aber das Ergebnis der Anwendung nicht adäquater Identifikationskriterien ist. Das Unvermögen, äquivalente Regeln zu finden, kann sich ergeben aus dem Unvermögen, äquivalente Systeme in den zwei Sprachen zu finden, und/oder aus dem Unvermögen, äquivalente Konstruktionen zu finden. Werden äquivalente Regeln nicht gefunden, so kann dies allerdings auch an der Verwendung eines nicht adäquaten grammatischen Modells liegen.

Wie vorhin festgestellt, versagen KKA immer dort, wo ein System der Sprache L_i nicht mit einem äquivalenten System der Sprache L_j in Deckung gebracht werden kann. Die Aussage, daß eine KA von L_i und L_j hinsichtlich L_j die Abwesenheit eines Systems a aufdeckt, das, wenn vorhanden, äquivalent zu einem System in L_i

sein würde, reicht hierbei nicht aus. Eine solche Feststellung gibt lediglich Anlaß zu der Frage: Wie werden, wenn überhaupt, gleiche Bedeutungen in L_i ausgedrückt? Die Beantwortung dieser Frage macht die Suche nach einer gemeinsamen Bezugsbasis sowie die Formulierung von solchen Regeln notwendig, die die Tatsache erklären, daß ein gleicher (semantischer) Inhalt in beiden Sprachen durch unterschiedliche Oberflächenstrukturen realisiert ist. Somit werden Vergleiche des Typs 2 und 3 unmittelbar durch die Feststellung eines fehlenden Parallelismus, wie sie von den Vergleichen des Typs 1 geleistet wird, impliziert und beeinflusst.

Die KKA kann einen Vergleich des Typs 1 (und folglich der anderen beiden Typen) nur dann erfolgreich leisten, wenn Systeme in L_i vorliegen, zu denen äquivalente Systeme in L_j gefunden werden können. Ge setzt den Fall, es gäbe eine Systemmenge $S_1 \dots S_n$ in einer Sprache L_i und eine Systemmenge $Z_1 \dots Z_m$ in einer Sprache L_j und es sei die Aufgabe des Untersuchenden, die Parallelsysteme in den beiden Sprachen zu vergleichen, was, wie oben gesagt, einem Vergleich des Typs 1 entspricht. Dann ist keineswegs vorher sagbar, daß jedem S ein äquivalentes Z gegenübersteht. So sind z.B. englische deiktische Systeme, die Hilfsverben und Determinatoren umfassen, mit wohldefinierten Systemen im Polnischen äußerst schwer in Übereinstimmung zu bringen. Es liegt auf der Hand, daß die bloße Feststellung der Tatsache, daß das Polnische keine perfektive oder kontinuitive Verbform besitzt, oder daß es über keine Artikel verfügt, nicht sonderlich aufschlußreich und in ihrem kognitiven Wert so gut wie null ist. Hieraus ergibt sich sofort die Frage, wie englische Sätze, die perfektive und kontinuitive Verbformen sowie Artikel enthalten, im Polnischen wiedergegeben werden. Mit anderen Worten, es ergibt sich die Notwendigkeit, nach polnischen Ä q u i v a l e n t e n zu Sätzen zu suchen, die perfektive und kontinuitive Verbformen sowie Artikel enthalten. Wenn Untersuchungen, die durch solche Fragen angeregt wurden, überhaupt von Wert sein sollen, müssen sie die Formulierung gewisser a l l g e m e i n e r P r i n z i p i e n anstreben, die auf die Bestimmung der Äquivalenz englischer und polnischer Sätze zielen.

An dieser Stelle sei gesagt, daß in einer Situation, in der es an Parallelität zwischen bestimmten Systeme-

men in L_1 und L_2 fehlt, die Vergleiche auf das Suchen äquivalenter Mittel zum Ausdruck des gleichen Inhalts in L_1 und L_2 , d.h. auf Typ 2, reduziert sind. Vergleiche des Typs 2 lassen sich jedoch nicht erfolgreich durchführen, ehe nicht einige wohldefinierte Kriterien der Komparabilität festgelegt sind. Es ist äußerst unergiebig, einzelne Sätze und Konstruktionen zu vergleichen, ohne zunächst festgelegt zu haben, was im einzelnen Gegenstand des Vergleichs sein soll. Da man sich nicht auf eine Deckungsgleichheit der Systeme, deren Elemente in den verglichenen Sätzen und Konstruktionen vorkommen, verlassen kann, ist der Vergleich auf eine Art gemeinsamer semantischer oder pragmatischer Basis zu stellen. Die Formulierung einer solchen Basis erfordert jedoch eine klare Einsicht in den semantischen und pragmatischen Inhalt der Systeme, deren Elemente die verglichenen Konstruktionen bilden.

Wenn man z.B. einen englischen Satz wie:

(2) *John has killed that dog with an axe.*

mit seinem potentiellen polnischen Äquivalent

(3) *Jan zabił tego psa toporem.*

aber nicht mit Beispiel

(3a) *Jan zabijał tego psa toporem.*

vergleichen will, ist zunächst sicherzustellen, daß das polnische Äquivalent den gleichen semantischen Inhalt wie der englische Satz ausdrückt.

Die Behauptung, daß das englische Present Perfect im Polnischen durch das Präteritum kompletierter Verben wiedergegeben wird, ist unzureichend, da auch solche äquivalenten Paare wie:

(4) *John has read that book.*

und

(5) *Jan czytał tę książkę.*

oder:

(5a) *Jan przeczytał tę książkę.*

anzutreffen sind.

Die Schwierigkeit besteht darin, den semantischen Inhalt des englischen Present Perfect so zu fassen, daß alle Fälle des angemessenen Gebrauchs dieses Tempus in gegenwärtig relevanten Sätzen eingeschlossen sind, und weiterhin, daß sich eine angemessene Deckungsgleichheit dieser Sätze mit polnischen Sätzen unter der Maßgabe der Äquivalenz berücksichtigt findet.

Wie oben erwähnt müssen KKA_n dort, wo sie nicht in der Lage sind, äquivalente Systeme einander gegenüberzustellen, versuchen, äquivalente Konstruktionen in den verglichenen Sprachen gegenüberzustellen.

Dieses kann jedoch bei einer Vielzahl strukturell nicht eindeutiger oder semantisch nicht fixierbarer Konstruktionen, wie etwa (4) nicht geleistet werden, ohne daß auf Texteinheiten, die länger als ein Satz sind, zurückgegriffen würde. KKA_n sind von ihrem Wesen her einer solchen Aufgabe nicht gewachsen, da sie sich auf Satz-Grammatiken stützen.

Demzufolge wird das Unvermögen der KKA, äquivalente Systeme, - was sich auf Vergleiche des Typs 1 bezieht -, zu finden, zum Unvermögen, äquivalente Konstruktionen einander gegenüberzustellen, - was sich auf Vergleiche des Typs 2 bezieht. Der KKA gelingt es nicht, Vergleiche des Typs 2 dort zu vollziehen, wo syntaktisch nicht eindeutige oder semantisch nicht fixierbare Konstruktionen auftreten, da der theoretische Rahmen, den sie zur Verfügung hat, eine Untersuchung längerer Texteinheiten nicht ermöglicht.

Sieht sich jemand, der den Prinzipien der KKA folgt, einem zweideutigen Satz aus L_i gegenübergestellt, so wird er nicht in der Lage sein, diesen Satz mit einem äquivalenten Satz oder einer Klasse von äquivalenten Sätzen aus L_j in vergleichende Verbindung zu bringen, ohne vorher eine erschöpfende Analyse der möglichen Bedeutungen des Ausgangssatzes vorgenommen zu haben.

Ergebnis dieser Analyse könnte sein, daß ein Satz S_k in L_i auf n -Weisen und, daß ein Satz S_l in L_j auf m -Weisen mehrdeutig ist. Die Analyse könnte weiterhin ergeben, daß einige der n -Lesarten des S_k in L_i zu einigen m -Lesarten des S_l in L_j äquivalent sind, während die übrigen Lesarten nicht äquivalent sind.

In einem solchen Fall stößt man auf das Problem, ob S_k in L_i zu S_l in L_j äquivalent ist. Ein derartiges Problem läßt sich nicht ohne die vorherige Überlegung lösen, um welche spezifischen Lesarten des S_k in L_i und des S_l in L_j es sich handelt.

Die Bestimmung der spezifischen Lesarten der in Frage kommenden Sätze kann erst nach der Untersuchung längerer disambiguierender Kontexte, d.h. Texteinheiten, die über einen Satz hinausgehen, in Angriff genommen werden.

Gesetzt den Fall, man sieht sich mit dem folgenden englischen Satz:

(6) *Drinking water can be dangerous.*

konfrontiert, der in mindestens zweierlei Weise nicht eindeutig ist.

Eine Lesart von (6) entspricht ungefähr:

(7) *The drinking of water can be dangerous.*

während die andere in etwa:

(8) *Water for drinking can be dangerous.*

entspricht.

(6) kann im Polnischen zwei Äquivalente haben, nämlich:

(9) *Picie wody może być niebezpieczne.*

und

(10) *Woda do picia może być niebezpieczna.*

ohne die Untersuchung einiger disambiguierender Kontexte, in denen (6) auftritt, ist jemand, der nach der klassischen kontrastiven Methode vorgeht, nicht in der Lage, zwischen (9) und (10) das Äquivalent zu (6) auszuwählen. Ihm ist nur die Aussage möglich, daß s o w o h l (9) a l s a u c h (10) Äquivalente von (6) sein können, und ihm entgeht eine Generalisierung, die durchaus zu leisten wäre, wenn eine längere Texteinheit untersucht würde.

Andererseits wird bei der Gegenüberstellung eines Satzpaars wie:

(11) *The invitation of the doctor surprised John.*

und:

(12) *Zaproszenie doktora wywołało zdumienie u Jana.*

(12) zutreffend als äquivalent erkannt werden. Es wird jedoch gleichzeitig keine Rechenschaft darüber abgegeben, daß:

(13) *To, że doktor został zaproszony, wywołało zdumienie u Jasia.*

ebenfalls ein Äquivalent für eine der Lesarten von (11) sein kann. Die andere Lesart von (11) ergibt

(14) *To, że doktor zaprosił (kogoś), wywołało zdumienie u Jasia.*

Die richtige Gegenüberstellung von äquivalenten Sätzen auf der Grundlage längerer Kontexte ist von kompetenten bilingualen Informanten immer zu leisten, ist jedoch der KKA nicht möglich, da sie über keinen theoretischen Rahmen verfügt, der ihr Mittel zur Analyse längerer Texteinheiten an die Hand gibt. Gesetzt den Fall, daß (11) im folgenden Kontext auftritt:

(15) *Mary decided to invite the doctor. The invitation of the doctor surprised John.*

würde jeder kompetente bilinguale Informant (11) im Kontext von (15) eher mit (13) als mit (14) assoziieren. Eine KKA, die nicht über explizite Mittel zum Fällen ähnlicher Entscheidungen verfügt, versäumt wichtige Generalisierungen hinsichtlich der interlingualen Gegenüberstellung äquivalenter Sätze und erweist sich somit als inadäquat.

Da die KKA nicht in der Lage ist, die Gegenüberstellung äquivalenter Sätze zu erklären, ist sie auf Vergleiche des Typs 3, d.h. Vergleiche von Regeln, beschränkt. Bei der Untersuchung solcher Paare äquivalenter Sätze wie (11) und (12) läßt sich feststellen, daß es in beiden Fällen Regeln gibt, die zwei unterschiedliche Tiefenstrukturen auf einer Oberflächenstruktur abbilden, und daß diese Regeln in beiden Sprachen in gleicher Weise funktionieren. Die Feststellung der Tatsache, daß die Regeln für die

Herleitung der Sätze (11) und (12) parallel sind, ist an sich eine nützliche Generalisierung. Die KKA vermag jedoch nicht vorherzusagen, welche der möglichen alternativen Realisierungen in bestimmten Kontexten obligatorisch sind. Sie kann lediglich vorhersagen, daß sowohl (13) als auch (14) als Äquivalente zu (11) angesehen werden können. So versäumt sie, eine Generalisierung über das Funktionieren von nicht äquivalenten Regeln vorzunehmen, die interlingual äquivalenten Regeln vorzuziehen wie z.B. (11) und (13) oder (11) und (14) ergeben. Eine solche Generalisierung und das Formulieren eines geeigneten geordneten Verfahrens für das Vergleichen von Äquivalenten wie (11), (13) und (11), (14) würden keine Schwierigkeiten bereiten, wenn es nur möglich wäre, längere Texteinheiten wie (15) zu untersuchen.

Indem die KKA nicht vermag, äquivalente Sätze in zwei Sprachen einander gegenüberzustellen, ist es ihr auch nicht möglich, wichtige Generalisierungen hinsichtlich des Funktionierens von Regeln in den verglichenen Sprachen in den Fällen zu treffen, in denen eine Regelgruppe aus L_i nicht mit einer äquivalenten Regelgruppe aus L_j zur Deckungsgleichheit gebracht werden kann.

Übersetzt von John Hannon und
Heinz-Jürgen von Unwerth

A n m e r k u n g e n

1. Vgl. Lyons (1968, S. 155).
2. Zur Diskussion der Unterschiede zwischen Satz- und Textgrammatiken vgl. Van Dijk (1972, S. 12ff).
3. Vgl. Krzeszowski (1972).
4. Zu detaillierten Ausführungen siehe Krzeszowski (1974).
5. Vgl. Milewski (1960, S. 240).
6. Vgl. Andronov (1971, S. 134).

7. Vgl. Ščeglov (1970, S. 177).
8. Für weitere Beispiele dieser Art siehe Krzeszowski (1973).

L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

- Andronov, M.S. (1971): Jazyk Braui. Moskau.
- Krzeszowski, T.P. (1972): "Kontrastive Generative Grammatik."
In: Nickel, G. (Hrsg.): Reader zur kontrastiven Linguistik. Frankfurt/M, S. 75-84.
- , (1973): "The Relevance of Reference in Contrastive Generative Grammar." In: Corder, S.P./Roulet, E. (Hrsg.): Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics. Brüssel, S. 21-30.
- , (1974): Contrastive Generative Grammar: Theoretical Foundations. Lodz.
- Lyons, J. (1968): Introduction to Theoretical Linguistics. London.
- Milewski, T. (1965): Jezykoznawstwo. Warschau.
- Ščeglov, J.K. (1970): Očerik grammatiki Hausa. Moskau.
- Van Dijk, T. (1972): Some Aspects of Text Grammars. Den Haag.

WIE LASSEN SICH PHONOLOGISCHE REGELN VERGLEICHEN?

Der Ausgangspunkt für jede kontrastive Analyse sind linguistische Beschreibungen der zu vergleichenden Sprachen, selbstverständlich mit der Maßgabe, daß diese Beschreibungen innerhalb des gleichen theoretischen Rahmens ausgeführt sein müssen. Wenn die phonologische Komponente einer Grammatik aus Regeln besteht, die phonetische Manifestationen aus zugrundeliegenden phonologischen Repräsentationen herleiten, dann steht der kontrastive Linguist vor dem Problem, genau festzulegen, was es heißt, wenn er sagt, daß Regeln in zwei oder mehreren Sprachen verglichen werden können, d.h. er muß den Terminus 'Vergleichbarkeit von Regeln' erläutern. In diesem Beitrag soll versucht werden, dieses Problem anzugehen.

Man kann ohne weiteres annehmen, daß es eine begrenzte, universale Klasse möglicher Regeltypen gibt. Dies wären unter anderem: Regeln der Palatalisierung, Glottalisierung, Assimilation, Dissimilation, Nasalisierung, Denasalisierung, Spirantisierung, Regeln des Druckakzents, der Tonhöhe, der Intonation, Regeln der Vokal- und Konsonantentilgung, der Vokal- und Konsonanteninsertion usw. Nehmen wir einmal an, daß wir identische oder ähnliche Regeln in zwei Sprachen finden und daß diese Regeln einem der oben erwähnten formalen Typen angehören. Wie stellen wir es genau an, sie zu vergleichen? Offensichtlich macht das Nebeneinandersetzen von zwei Regeln noch keinen Vergleich aus, vorausgesetzt, daß eine solche Operation überhaupt machbar ist. Das wird beispielsweise deutlich, wenn man die Regeln der Druckakzentsetzung in Sprachen wie Polnisch und Englisch betrachtet. Es gehört also wesentlich mehr dazu, aus einer kontrastiven Untersuchung phonologischer Regeln ein sinnvolles Unterfangen zu machen. Im folgenden wollen wir versuchen, diese Frage anhand der Degeminationsregeln im Polnischen und Englischen anzugehen, wobei wir zunächst einmal Beweismaterial für die Rechtfertigung einer solchen Re-

gel innerhalb der Phonologie einer jeden der beiden Sprachen unabhängig voneinander aufzeigen werden. Vor diesem Hintergrund werden wir dann den Begriff der 'Vergleichbarkeit von Regeln' diskutieren. Die Erörterung der Regeln basiert auf Gussmann (1973) für das Polnische, beziehungsweise Chomsky und Halle (1968) für das Englische. Hierbei legen wir mehr Gewicht auf eine Diskussion der polnischen Phänomene, da diese in viel geringerem Maße als die entsprechenden Probleme im Englischen untersucht worden sind.

Wenden wir uns zunächst einer Analyse der phonologischen Prozesse zu, die mit der Distribution und dem Ursprung der adjektivbildenden Suffixe *-ski*, *-cki* im Polnischen zusammenhängen. Vergleiche hierzu die folgenden Reihen von Alternanzen:

- I a. *juhas-juhascki, Suez-suescki, Kaukaz-kaukaski, Anglosas-anglosaski, Hindus-hinduscki, Prusy-pruscki, Francuz-francuscki, towarzysz-towarzyscki, papież-papiescki, mąż-męscki*
- b. *Norweg-norwescki, Czech-czescki, Elbląg-elbląscki, Nowy Targ-nowotarscki, Norymberga-norymberscki, bóg-boscki, Włoch-włoscki, czarnoksiężnik-czarnoksięscki*
- c. *baba-babscki, Kaszub-kaszubscki, Rzym-rzymscki, car-carscki, Warszawa-warszawscki, Kraków-krakowscki*
- d. *kardynał-kardynałscki, trybunał-trybunałscki, diabeł-diabelscki, anioł-anielscki, poseł-poselscki, apostoł-apostolscki, Mongoł-mongolscki, Cygan-cygański, ułan-ułański, pan-pański, błazen-błazeński, Londyn-londyński*
- IIa. *gromada-gromadzcki, sąsiad-sąsiedzcki, Szwed-szwedzcki, lud-ludzcki, wojewoda-wojewódzcki, Bermudy-bermudzcki, inwalida-inwalidscki, gród-grodzcki*
- b. *rybak-rybacki, łajdak-łajdacki, cwaniak-cwaniacki, prostak-prostacki, Kozak-kozacki, pływak-pływacki, Niemiec-niemiecki, heretyk-heretycki, pijak-pijacki*
- c. *wariat-wariacki, adwokat-adwokacki, literat-literacki, proletariat-proletariacki, pirat-piracki, asystent-asystencki, aliant-aliancki*

Oberflächlich betrachtet, scheint es sich hier um

zwei Suffixe zu handeln: *-sk-* und *-ck-*. Man beachte jedoch, daß ihre Distribution wohldefiniert, wenn auch etwas eigentümlich ist: *-ck-* erscheint dann, wenn es an zugrunde liegende dentale Verschlußlaute oder an den stimmlosen velaren Verschlußlaut angefügt wird¹. In allen anderen Fällen erhalten wir das Suffix *-sk-*. Daraus folgern wir, daß phonologisch nur das Suffix *-sk-* vorliegt, welches je nach Umgebung modifiziert wird². Es stellt sich jedoch heraus, daß die Folgerung, das adjektivbildende Suffix sei phonologisch *-sk-*, modifiziert werden muß, wenn wir Fälle betrachten, in denen das Suffix an den zugrunde liegenden Liquid /*ɫ*/ oder den Nasal /*n*/ angefügt wird. Da diese beiden Konsonanten zu /*ɫ*, *ɲ*/ palatalisiert werden, nehmen wir an, daß das zugrunde liegende Suffix *-isk-* ist; der Vokal des Suffixes wird nach der Palatalisierung des vorangehenden Segments getilgt³. *Łondyński* und *mongolski* werden also von den phonologischen Formen /*łondin+isk+*/ beziehungsweise /*mongoɫ+isk+*/ abgeleitet. Im Falle der vorderen nichtkoronalen Konsonanten erhalten wir eine spätere Depalatalisierung durch die Regel

$$(1) \quad \begin{bmatrix} + \text{ anter} \\ - \text{ koron} \end{bmatrix} \longrightarrow \begin{bmatrix} - \text{ hoch} \end{bmatrix} \bigg/ \text{---} \left\{ \begin{matrix} \text{K} \\ \# \end{matrix} \right\}$$

Diese im Polnischen ziemlich weit verbreitete Regel ist verantwortlich dafür, daß es keine palatalisierten Labiale vor Konsonanten oder am Wortende gibt, obwohl auf Labiale phonologisch in diesen Positionen ziemlich oft Vorderzungenvokale folgen. So müssen *karp*, *gołab* phonologisch als /*karpi*/, /*goɫɔnbi*/ repräsentiert werden, weil der finale Verschlußlaut in anderen Formen palatalisiert wird, z.B. *karpia*, *gołębia*.

Die Oberflächenformen *babski*, *chamski* werden also durch Palatalisierung, Vokaltilgung und Depalatalisierung aus zugrunde liegenden /*bab+isk+*/, /*cham+isk+*/ abgeleitet. Die Situation ist komplexer, wenn wir uns den Fällen zuwenden, in denen das Suffix an zugrunde liegende koronale Dauerlaute (I a.) oder an den stimmhaften velaren Verschlußlaut und

die velare Spirans (I b.) angefügt wird. Bei Wörtern wie *saski*, *francuski* usw. sollte der betreffende Teil phonologisch als /s+isk/, /z+isk/ repräsentiert werden, wobei die dentale Palatalisierung und nachfolgende Vokaltilgung /ssk/ und /zsk/ ergeben. Im Falle des stimmhaften velaren Verschlusslauts oder des velaren Dauerlauts leiten wir /ʒsk/ und /ʒsk/ ab wie in /bog + isk/, /włoch + isk/. Die phonetische Repräsentation erfordert Regeln, die die folgenden vereinfachenden Auswirkungen auf die Konsonantencluster haben würden:

$\acute{s}s \rightarrow s$
 $\acute{z}s \rightarrow s$
 $\text{ʒ}s \rightarrow s$
 $\text{ʒ}s \rightarrow s$

Es stellt sich heraus, daß dies, formal ausgedrückt, eine ziemlich regelmäßige Vereinfachungsregel ist:

$$(2) \quad \begin{bmatrix} - \text{anter} \\ + \text{koron} \\ - \text{sth} \end{bmatrix} \rightarrow \emptyset \quad \bigg/ \quad \begin{bmatrix} + \text{anter} \\ + \text{koron} \\ + \text{scharf} \end{bmatrix}$$

Die Situation wird reichlich verwirrend, wenn wir versuchen, ähnliche Regeln für die Wörter der Gruppe II aufzustellen. Die relevanten Einheiten in *rybacki*, *gromadzki*, *piracki* sind phonologisch /k+isk/, /d+isk/, /t+isk/. Palatalisierung und Vokaltilgung ergeben /čsk/, /džsk/, /csk/, und mindestens eine neue Regel ist nötig, nämlich die, die /s/ nach einem Nicht-Dauerlaut in einen Nicht-Dauerlaut verwandelt:

$$(3) \quad \begin{bmatrix} + \text{koron} \\ + \text{scharf} \end{bmatrix} \rightarrow \begin{bmatrix} - \text{dauernd} \end{bmatrix} \quad \bigg/ \quad \begin{bmatrix} - \text{anter} \\ + \text{scharf} \\ - \text{dauernd} \end{bmatrix}$$

Regel (3) verwandelt /čs, džs, cs/ in /cc, dzc, cc/

und wenn man sie vor Regel (2) ansetzt, wird keine zusätzliche Clustervereinfachung nötig.

Es gibt im Polnischen eine generelle Regel der palatalen Assimilation, die in stark vereinfachter Form wie folgt dargestellt werden kann:

$$(4) \quad \begin{bmatrix} + \text{ obstr} \\ + \text{ koron} \end{bmatrix} \rightarrow \begin{bmatrix} \alpha \text{ anter} \\ \beta \text{ distrib} \end{bmatrix} / \text{---} \begin{bmatrix} \alpha \text{ anter} \\ \beta \text{ distrib} \end{bmatrix}$$

Diese Regel ist nötig, um dem Wechsel der palatalen Qualität der ersten Spirans in Wörtern wie *most-moście*, *pasta-paście*, *poszczę-pościsz*, *puszczę-puścisz* usw. Rechnung zu tragen. Wenn wir die Anwendung der Regel (4) vor Regel (2), aber nach Regel (3) zulassen, leiten wir Folgen von identischen Konsonanten ab, d.h. Regeln (3) und (4), (gefolgt von einer Assimilation an die Stimmlosigkeit, die wir hier außer acht lassen), haben dann den folgenden Effekt auf die hier betrachteten Cluster:

śs	→	ss
źs	→	ss
żs	→	ss
šs	→	ss
čz	→	cc
džc	→	cc
čc	→	cc

Wir erhalten so eine Folge zweier identischer Konsonanten. Zur phonetischen Repräsentation kommen wir, indem wir eine Regel setzen, die einen von zwei identischen Konsonanten tilgt, d.h.:

$$(5) \quad \begin{bmatrix} + \text{ konson} \\ - \text{ nasal} \\ \alpha \text{ F}^* \end{bmatrix} \rightarrow \emptyset / \text{---} \begin{bmatrix} + \text{ konson} \\ - \text{ nasal} \\ \alpha \text{ F} \end{bmatrix}^4$$

*F steht für "Merkmal".

Die richtige Anordnung der Regeln ist nun: (3), (4), (5). Regel (2) kann entfallen. (Letztere Regel ist in jedem Fall inadäquat, da sie fälschlicher-

weise die Konsonantencluster in *moście, poście* usw. vereinfachen würde). Degeminationsregel (5) muß die Spezifikation [-nasal] enthalten, da Folgen von Nasalen (d.h. langen Nasalen) im Polnischen⁵ möglich sind, z.B. *panna, wanna, ranny, gamma*, usw.

Es ist zu beachten, daß die oben behandelten Assimilationen und Vereinfachungen nicht nur auf das Suffix *-isk-* beschränkt sind, das gleiche gilt z. B. auch im Falle des Suffixes *-istv-*. Auf der Grundlage unserer bisherigen Überlegungen könnten wir vorhersagen, daß zugrunde liegende /d, k, t,/ in Verbindung mit dem Suffix *-istv-* in *-ctv-* resultieren werden, während alle anderen Konsonanten *-stv-* ergeben. Das ist tatsächlich der Fall wie die folgende Reihe von Beispielen zeigt:

- III. *pijactwo, ptactwo, prężniactwo, awanturnictwo, mania-
ctwo, żebractwo, kozactwo, robaactwo,
wariactwo, bractwo, opactwo, piractwo, natręctwo,
szlachectwo, bogactwo, sieroctwo,
władztwo, sąsiedztwo, śledztwo, inwalidztwo, krótko-
widztwo, samorództwo, województwo*
- IV. *czarnoksiężstwo, męstwo, papieżstwo, obywatelstwo,
sowizdrzałstwo, warcholstwo, chuligaństwo, błazeństwo,
posłuszeństwo, ubóstwo, niedożęstwo, żelastwo, bóstwo*

Die oben behandelten Regelmäßigkeiten können anhand der Ableitung von *bóstwo, ptactwo, sąsiedztwo* illustriert werden:

zugrunde liegend:	bog+istv+o	ptak+istv+o	soNsed+istv+o
Palatalisierung:	boż+istv+o	ptač+istv+o	soNsedž+istv+o
Fortfall des i :	boż+stv+o	ptač+stv+o	soNsedž+stv+o
Regel (3):		ptac+ctv+o	soNsedž+ctv+o
Regel (4):	boz+stv+o	ptac+ctv+o	soNsedz+ctv+o
Assimilation an die Stimmlosigkeit:	bos+stv+o		soNsec+ctv+o
Regel (5):	bos+tv+o	ptac+tv+o	soNsec+tv+o
andere Regeln:	bustfo	ptactfo	soŵsectfo

Eine interessante Beobachtung läßt sich im Hinblick

auf die Tilgungen machen. Velare vor dem Suffix *-isk/-istv-* scheinen in zwei Gruppen zu zerfallen, eine, die die velare Spirans und den stimmhaften velaren Verschußlaut umfaßt und eine andere, die nur aus dem stimmlosen velaren Plosiv besteht, wobei die erste Gruppe auf *-sk/-stf-* und die letztere Gruppe auf *-ck/-ctf-* hinausläuft (vgl. oben I b. und II b.). Oberflächlich betrachtet, scheinen die Velare also eine *u n - n a t ü r l i c h e* Klasse in bezug auf die Suffixe zu bilden, das heißt, man würde erwarten, daß sich alle, eben weil sie Velare sind, in der gleichen Weise verhalten, oder zumindest würde man /k/ und /g/ in einer Gruppe zusammenfassen wollen, weil sie velare Verschußlaute sind. Jedoch, man findet die stimmlose velare Spirans und den stimmhaften velaren Verschußlaut in einer Klasse zusammen mit den dentalen Dauerlauten, gegenüber der Zusammenfassung des stimmlosen velaren Verschußlauts in einer Klasse mit den dentalen Verschußlauten. Eine eingehendere Prüfung ergibt aber, daß die Distribution vollkommen regelmäßig ist und vorhergesagt werden kann. Man beachte, daß auf der phonologischen Ebene das Suffix */-isk-/* (oder */-istv-/*) ist, gleichgültig was ihm vorangeht, so daß das Problem der natürlichen Klasse hier nicht auftaucht. Auf dieser Stufe, wo die relevanten Assimilationen und Tilgungen angewandt werden, ist das zugrunde liegende /g/ kein Verschußlaut mehr, nicht einmal mehr eine Affrikate, sondern eine Spirans, und zwar infolge der Spezifität der velaren Palatalisierungen im Polnischen. Eine der velaren Palatalisierungsregeln verwandelt den zugrunde liegenden stimmhaften velaren Verschußlaut in die Affrikate /dʒ/, die im Folgeschritt zu /ʒ/ spirantisiert wird, wenn nicht ein Dauerlaut vorausgeht. So erhalten wir zahlreiche Alternanzen wie *bóg - bożek, droga - dróżka, krąg - krążę*, in denen die palatale Spirans aus einem zugrunde liegenden Velar durch Palatalisierung und Spirantisierung abgeleitet worden ist, zudem ein paar Formen wie *mózg - móżdżek, drobiazg - drobiażdżek, różga - różdżka*, bei denen der zugrunde liegende velare

Verschlußlaut eine palato-alveolare Affrikate ergibt, weil ihr eine Spirans vorausgeht. So ist /g/ in Wörtern wie *bóstwo*, *norweski* auf der relevanten Stufe der Ableitung ein Dauerlaut und gehört folglich zu den zugrunde liegenden Dauerlauten /s, z, ch/. Sie bilden also eine natürliche Klasse in bezug auf die Regeln, im Gegensatz zu /k, t, d/, die auf keiner Stufe der Ableitung Dauerlaute sind. Die Existenz solcher und ähnlicher Phänomene bestätigt empirisch die Realität von Zwischenstufen zwischen den phonologischen und den phonetischen Repräsentationen. Dieses Argument zeigt für unsere eigentliche Zielsetzung, daß die Degeminationsregel ausgesprochen spät in der Abfolge der geordneten Regeln steht, zumindest erst, nachdem die hauptsächlichen Palatalisierungs- und Assimilationsregeln angewendet worden sind. Auch deshalb werden hier Formen wie *paryski*, *towarzyski*, *męski* auf die gleiche Weise behandelt, wie Formen, die in der Umgebung der Assimilations- und Vereinfachungsregeln auf eine Spirans enden, obwohl wir keinen Beweis in bezug auf ihren phonologischen Status haben, d.h. *Paryż* könnte von einer phonologischen Repräsentation mit finalem /g/ oder /z/ gefolgt von dem vorderen /j/- Glide abgeleitet werden; es könnte sicherlich nicht von einem zugrunde liegenden /rj/ abgeleitet werden, weil dann das Adjektiv **paryrski* wäre. Was die Degeminationsregel angeht, brauchen wir uns nicht zu entscheiden, ob *Paryż* phonologisch mit einem /gj/ oder /zj/ Cluster repräsentiert werden müßte; relevant ist, daß auf der Stufe der Ableitung, wo die Regeln zur Anwendung gelangen, das letzte Segment eine Spirans sein muß.

Das von uns angeführte Beweismaterial scheint das Vorhandensein der Degeminationsregel (5) im Polnischen zu rechtfertigen. Sie ermöglicht eine generelle Ableitung einer Anzahl von Wörtern, die sonst als hochgradig unregelmäßig behandelt werden müßten. Zusätzliche Unterstützung findet sie durch das phonologische Verhalten des stimmhaften velaren Verschlußlautes.

Die Funktion der Geminaten in der Phonologie des Englischen ist detailliert von Chomsky und Halle (1968, S. 46-48, 83, 148 f., 221 f.) untersucht worden, und wir wollen kurz einige ihrer Ausführungen wiedergeben. Man kann sie in drei Gruppen einteilen, entsprechend ihres Zusammenhangs mit Druckakzentsetzung, Vokalspannung und /s/- Sonorisation.

Überlegungen zur Druckakzentsetzung zwingen uns in Wörtern wie *caress*, *harass*, *remiss* Doppelkonsonanten anzunehmen. Die Endbetonung in diesen Wörtern ist leicht zu verstehen, wenn die Endkonsonanten als Geminaten behandelt werden. Diese bilden starke Cluster und erzwingen so eine Angleichung der Ketten an das allgemeine Muster der Druckakzentsetzung des Englischen. Das Wort *harass* ist besonders interessant, da es eine Variante mit Akzent auf der vorletzten Silbe zuläßt. Die einfachste Lösung ist, anzunehmen, daß die phonologische Repräsentation des Worts in einigen Idiolekten einen einzigen Konsonanten enthält und so zu der Betonung auf der vorletzten Silbe führt. Chomsky und Halle (1968, S. 83) zitieren interessante Beispiele für die Druckakzentsetzung bei einigen Adjektiven und Nomen, z.B. *cerebellar*, *morbillous*, *medullar*, *vanilla*, *umbrella* gegenüber *cephalous*, *perilous*, *scurrilous*, *buffalo*, *metropolis*. Das phonetisch einfache (kurze) /e/ in der ersten Gruppe von Wörtern verhält sich phonologisch, als ob es ein Konsonantencluster wäre, das die Betonung auf der vorvorletzten Silbe verhindert, während das kurze /l/ in dem zweiten Cluster keine solche Wirkung hat. Aus diesem Grunde werden Wörter wie *umbrella* phonologisch durch das doppelte /ll/ repräsentiert und der Akzent wird in Übereinstimmung mit allgemeinen Prinzipien zugeordnet. Eine spätere Regel vereinfacht alle Geminaten. Das gleiche gilt nicht nur für den Liquid /l/, sondern auch für andere Konsonanten, wie die folgenden Beispiele deutlich zeigen: *confetti*, *Mississippi*, *Kentucky*, *Philippa* usw.

Ein weiteres Beispiel für Konsonantengemination kann in Verbindung mit Regeln der Vokalspannung

und gleichzeitiger vokalischer Änderung gesehen werden. Eine Regel spannt zugrunde liegende ungespannte Vokale, wenn ein schwaches Cluster folgt. Endergebnis sind phonetische Diphtonge wie in *futile, mural, punitive, music, gymnasium, magnesium, cesium, cupola, cutaneous* usw. In einer Reihe von Fällen scheinen jedoch die Vokale nicht gespannt zu werden, und der zugrunde liegende Vokal wird nicht gemäß der Regel diphtongiert, wie in *cunning, currency, mussel, russet, bucket, putty, Kentucky*. Um zu erklären, warum hier die Spannungsregel nicht angewendet werden kann, postulieren wir zugrunde liegende Konsonantengemination.

Im Falle von Wörtern wie *Kentucky, confetti* wird diese Lösung noch von den oben angesprochenen Überlegungen zur Akzentsetzung bestätigt.

Einige Effekte der Spannungsregel können auch in Zusammenhang mit der Sonorisierungsregel beobachtet werden, d.h., es scheint im Englischen eine allgemeine Regelmäßigkeit zu geben, wonach das intervokalische /s/ stimmhaft wird, wenn der vorangehende Vokal gespannt ist⁶, z.B.: *Susan, music, Moses, Pusey, rosary, miser, gymnasium*. Das /s/ wird nicht stimmhaft, wenn ein ungespannter Vokal vorausgeht wie in *mussel, Rossall, gossamer, gossip, lesson*. Folglich hängen s-Sonorisierung und Vokalspannung letztlich von der An- oder Abwesenheit zugrunde liegender doppelter Konsonanten ab.

Bisher haben wir solche Geminaten angeführt, die ihren Ursprung in phonologischen Repräsentationen haben. Chomsky und Halle (1968, S. 221-223) führen jedoch aus, daß Geminaten in dazwischenliegenden Repräsentationen auftauchen, als Folge der Anwendung früherer Regeln. Sie befassen sich mit den Präfixen *ab-* (z.B.: *abduct, absorb, abrupt*), *ad-* (z.B.: *adhere, admire, admit*) und *sub-* (z.B.: *subdue, subscribe, subtract*) und beobachten, daß der Endkonsonant des Präfixes einen anderen Wert für das Merkmal [koronal] hat als der Anfangskonsonant des Stammes. Darüberhinaus gibt es phonetisch keine präfixabschließenden und stammeinleitenden Konsonantencluster, die in bezug auf die Koronalität übereinstimmen⁷. Das legt nahe, daß, sollte letztere Situation

auf phonologischer Ebene erscheinen, die beiden Konsonanten dann vollkommen assimiliert und folglich degeminiert werden müßten. Diese Erklärung wird für die folgenden Beispiele angeboten:

Präfix *ab-* : *appal, appeal, appear, appease, apply, appoint, appraise, apprehend*

Präfix *ad-* : *assume, assist, assign, attest, attend, attempt, attain, adduce, accede, accuse, accept, accelerate, accomplish, accord, accrue, account, aggrieve, agglutinate*

Präfix *sub-*: *suffice, suffuse, supply, support, supplant, suppose, suppress, succeed, success, succumb, succinct, suggest*

Wenn auch diese Lösung eine einleuchtende Erklärung für disparate Fakten liefert, so verlangt sie doch, daß die Regel, die koronal übereinstimmende Konsonanten assimiliert, vor der Degeminationsregel angesetzt wird, während die Degeminationsregel selbst wiederum nach den Regeln der velaren Erweichung und Spirantisierung angesetzt wird. Die Degeminationsregel muß der Palatalisierungsregel vorangehen, was Wörter wie *Russian, Prussian* zeigen, andernfalls würde fälschlicherweise die Gruppe /sʃ/ abgeleitet. All diese, verschiedenen Teilen der englischen Phonologie entnommenen Beweisstücke lassen eine Degeminationsregel ausreichend gerechtfertigt erscheinen, die ähnlich der polnischen Regel formalisiert werden könnte:

$$(6) \quad \left[\begin{array}{c} + \text{konson} \\ \alpha \text{ F} \end{array} \right] \rightarrow \emptyset \left[\begin{array}{c} + \text{konson} \\ \alpha \text{ F} \end{array} \right]$$

Nachdem wir die Existenz einer Degeminationsregel sowohl für das Englische als auch für das Polnische festgestellt haben⁸, wenden wir uns nun der grundlegenden Frage dieses Aufsatzes zu - inwiefern können diese beide Regeln als vergleichbar bezeichnet werden? Die vorhandene Literatur über kontrastive generative Phonologie ist sehr spärlich und Di Pietros Beitrag (1971, S. 135-158) ist vermutlich der ausführlichste.

Seine Ausführungen, obwohl sehr notwendig, sind keineswegs zufriedenstellend, da sie nicht über elementare Aussagen hinausgehen. Di Pietro konzentriert sich auf das, was er "phonologische Redundanzregeln" nennt (der frühere Terminus war "Morphem-Struktur-Regeln"), und er beschäftigt sich ebenfalls mit phonologischen Charakterisierungsregeln. Letztere sollen offensichtlich Chomsky und Halles phonologischen Regeln entsprechen, wie die zur Illustration zitierten Beispiele zeigen (Pluralisierung im Englischen und Spanischen, teilweise nasale Assimilation in einem spanischen Dialekt). Di Pietros Beitrag hat zwei grundlegenden Mängel: Analysetiefe und -breite sind äußerst begrenzt und die behandelten Probleme selbst sind ziemlich elementar und sogar trivial. Außerdem, und das halten wir für den grundlegendsten Mangel, ist sein Beitrag kaum kontrastiv, weil, wie wir zu Beginn bemerkten, das einfache Nebeneinanderstellen von zwei Regeln noch keine kontrastive Untersuchung ausmacht: Zwei völlig identische Regeln können nämlich so verschieden mit anderen Regeln in den beiden Sprachen verknüpft sein, daß sich die formale oder strukturelle Ähnlichkeit in Luft auflöst. Das stimmt nun tatsächlich im Hinblick auf unsere Degeminationsregeln. Oberflächlich betrachtet sehen sie ganz ähnlich aus, der einzige Unterschied besteht darin, daß im Polnischen die Nasale aus dem Anwendungsbereich der Regel ausgenommen werden müssen. Doch verhindert dieser rein formale Vergleich nicht nur, daß die spezifischen Eigenschaften der Regeln herausgestellt werden, durch ihn wird das eigentliche Endergebnis auch noch nachhaltig verschleiert, denn die beiden Regeln unterscheiden sich erheblich, *t r o t z* ihrer oberflächlichen Ähnlichkeit. Um das zu veranschaulichen, müssen wir den Anwendungsbereich der Regeln betrachten.

Konzentrieren wir uns zuerst auf das Vorhandensein von Geminaten in zugrunde liegenden Repräsentationen. Im Englischen sind doppelte Konsonanten im Wortinnern phonologisch recht häufig, während im Polnischen dort hauptsächlich nur Nasale vorkommen können. Das bedeutet, daß die eng-

lische Degeminationsregel zumindest teilweise bei den durch die Eingaberepräsentationen gelieferten Konsonantenfolgen zur Anwendung gelangt. Deshalb sind diese Konsonantenfolgen weitgehend nicht vor- aussagbar. Im Polnischen wird nun die Degemination auf die Ausgabe früherer Regeln angewendet, was natürlich die Generalisierbarkeit beträchtlich einschränkt. Unsere Analyse liefert Beweismaterial für die Behauptung, daß im Englischen die meisten, wenn nicht gar alle, Konsonanten phonologisch als Geminaten erscheinen können, und daß sie deshalb die zur Diskussion stehende Regel durchlaufen, während es im Polnischen hauptsächlich nur die scharfen Obstruenten sind, die der strukturellen Beschreibung der Regel genügen. Dieser Unterschied im Anwendungsbereich hat keine formale Entsprechung in der Regel selbst, da die Theorie der Phonologie verlangt, daß die Regeln so einfach wie möglich gebildet werden sollen. Um ein Beispiel zu nehmen: Die Degeminationsregel im Polnischen braucht nicht expressis verbis /dd/ oder /bb/ Verbindungen aus ihrem Bereich auszuschließen, einfach deswegen, weil zu dem Zeitpunkt, wo die Regel angewendet wird, keine solchen Folgen zur Verfügung stehen, die von der Regel betroffen würden. Das bedeutet, daß vom Standpunkt der polnischen Phonologie allein, die Degeminationsregel auf allgemeinste Weise formuliert werden kann. Der Zusatz der Spezifikation [+ scharf] würde die Regel unnötigerweise komplizieren. Im Hinblick auf kontrastive Zwecke jedoch, kann die einfachst mögliche Formulierung der Regel ein Hindernis dafür sein, ihren Anwendungsbereich abzuschätzen. Die Generalität der Regel kann sinnvollerweise nur verglichen werden, wenn, zusätzlich zu der strukturellen Beschreibung der Regel selbst, die relevanten Aspekte der phonologischen Repräsentationen mit beachtet werden.

Oben wurde gezeigt, daß die Degeminationsregel im Polnischen auf durch frühere Assimilationsregeln erzeugte Konsonantenfolgen angewandt wird, und daß einige Vereinfachungen im Englischen solche Cluster betreffen, die durch vollständige Assimilation (z.B.: *assume, attest*) oder velare Erweichung und Spiranti-

sierung (z.B.: *excite*, *exceed*) abgeleitet worden sind. Hiermit kommt man zu den nächsten wichtigen Fragen, mit denen sich jede kontrastive phonologische Analyse befassen muß, nämlich zu der Frage nach der Interaktion der Regel, die wir mit anderen Regeln vergleichen, und zu der Frage nach der hierarchischen Höhe, der diese Regel zugeordnet ist.

Es steht außer Frage, daß, obwohl alle Regeln gleich sind, einige "gleicher" sind als andere. Über die relative Wichtigkeit einer Regel kann nur impressionistisch etwas ausgesagt werden, das nimmt jedoch dem Problem nichts an Realität. So ist eine Regel, die alle Vokale vor einer KV Sequenz spannt, wichtiger als eine Regel, die nur die Vorderzungenvokale vor einer KVKKV Sequenz spannt, denn die letztere ist weniger generell als die erstere. Ebenso ist eine Regel, die in der Anordnung weiter vorne steht, wichtiger als eine, die man gegen Ende der phonologischen Beschreibung findet, und sei es auch nur, weil das "feed" oder "bleed" (um mit Kiparsky (1968) zu sprechen) der vorgeordneten Regel eine größere Anzahl von Folgeregeln betrifft, als es bei der nachgeordneten Regel der Fall ist.

Unter Berücksichtigung dieser Faktoren stellen wir fest, daß der Anwendungsbereich der englischen Degeminationsregel durch Regeln der vollständigen Assimilation, velaren Erweichung und Spirantisierung versorgt wird ("feed"). Davon stellen zumindest die velare Erweichung und die Spirantisierung zentrale Regeln des Englischen dar; darüberhinaus stehen vollständige Assimilation und velare Erweichung ziemlich am Anfang der phonologischen Beschreibung. Die Degeminationsregel wiederum verengt den Anwendungsbereich ("bleed") der folgenden Palatalisierungsregel (z.B. *Russian*), d.h. einer Regel, die ebenfalls von höchster Wichtigkeit im Englischen ist. Die polnische Degemination wird durch zwei Assimilationsregeln versorgt, von denen nur eine, nämlich Regel (4), welche die palatale Qualität von angrenzenden Konsonanten assimiliert, von wortübergreifender Allgemeingültigkeit ist. Wichtiger noch ist die Tatsache, daß die polnische Regel ziemlich spät ange-

ordnet ist, insbesondere erst nach allen wichtigen phonologischen Prozessen einschließlich Palatalisierungen und Assimilationen. Schon allein diese Tatsache schreibt der Regel einen deutlich zweitrangigen Status in der polnischen Phonologie zu.

Wir haben eine Regel betrachtet, die formal sehr einfach ist und die strukturell im Englischen und Polnischen bemerkenswerte Ähnlichkeiten aufweist, um die Gefahren, die in einem allzu naiven Regelvergleich liegen, umso deutlicher zu machen. Es ist nur allzu einfach, sich zwei Regeln herauszugreifen, - sagen wir Palatalisierungsregeln, wo in einer Sprache alle Konsonanten vor einem Vorderzungenvokal und in der anderen Sprache ausschließlich dentale Verschlußlaute vor /i/ palatalisiert werden -, um von diesen dann, indem man ihre strukturelle Beschreibung vergleicht, zu behaupten, sie seien sehr verschieden oder sehr ähnlich, was immer gerade der Fall sein mag. Wir wollen damit die Wichtigkeit des formalen Vergleichs keineswegs leugnen, schließlich ist ein gewisser Grad an formaler Ähnlichkeit eine Voraussetzung jeden Vergleichs. Aber das Erkennen formaler Ähnlichkeit ist nur der allererste Schritt, der - isoliert vorgenommen - völlig irreführend sein kann.

In diesem Aufsatz haben wir versucht zu zeigen, daß, wenn die kontrastive phonologische Analyse, abgesehen von dem formalen Vergleich von Regeln, sinnvolle Ergebnisse hervorbringen soll, folgende Faktoren berücksichtigt werden müssen:

1. Das Nebeneinanderstellen von Zeichenketten, auf die die strukturelle Beschreibung der Regel zutrifft, und von phonologischen Repräsentationen.

Das heißt: Wird der Anwendungsbereich der Regel ausschließlich von anderen Regeln versorgt, oder sind es phonologische Repräsentationen, die die Regel erfordern?

2. Die Interaktion mit anderen Regeln der Phonologie.

Das heißt: Welche anderen Regeln versorgen oder verengen den Anwendungsbereich der untersuchten Regel bzw. von welchen anderen Regeln versorgt oder verengt die untersuchte Regel den Anwendungsbereich?

3. Die hierarchische Höhe der Anordnung.

Das heißt: Steht die Regel relativ am Anfang oder am Ende der phonologischen Beschreibung?

Es mögen zweifellos noch andere Bedingungen erforderlich sein, um das von uns Vorgeschlagene zu vervollständigen, aber das würde nur die Notwendigkeit unterstreichen, sich eine komplexere Sicht in bezug auf kontrastive phonologische Untersuchungen zu eigen zu machen, - Untersuchungen, für die offensichtlich gilt, daß keine Regeln als Regeln miteinander verglichen werden können. Denn: Phonologische Regeln lassen sich nicht vergleichen, wohl aber phonologische Systeme.

Übersetzt von Brigitte Wülfrath

A n m e r k u n g e n

1. *Malbork-malborski* ist eine Ausnahme in dieser Beziehung ebenso wie *Egipt-egipski*. Das mag auf den dem finalen Verschlaußlaut vorangehenden Konsonanten zurückzuführen sein.
2. Wir nehmen an, daß das Suffix phonologisch eher /sk/ als /ck/ ist, nicht nur, weil man /ck/ nur nach den drei Konsonanten /t, d, k/ findet, sondern auch, weil die Spirans /s/ in phonologischen Repräsentationen frei auftaucht, während die Affrikate /c/ in einer Anzahl bestimmter Fälle entweder von zugrunde liegendem /t/ oder von /k/ abgeleitet ist. Man kann sogar behaupten, daß /c/ überhaupt nicht in phonologischen Repräsentationen auftaucht.
3. Sowohl die verschiedenen Palatalisierungsregeln als auch die Vokaltilgungsregeln werden hier ohne Beweis vorausgesetzt. Sie werden ausführlich in Gussmann (1973) behandelt.
4. Es liegt kein Material vor, das nachweist, ob es der erste oder der zweite der beiden identischen Konsonanten ist, der getilgt wird. Wir wissen zudem nicht einmal, ob dieses Problem überhaupt relevant ist.

5. Es gibt einige Ausnahmen von der Degeminationsregel: *lekki* und seine Ableitungen, *dzdzu*, *dzdżownica*. Wir schließen aus unseren Überlegungen Fälle wie *rozsadzić*, *poddać*, *zszyć* usw. aus, wo eine Wortgrenze nach dem Präfix eingefügt werden muß.
6. Deutliche Ausnahmen bilden u.a.: *basic*, *isolate*, *Mason*, *basin*, *masonry*.
7. Mögliche Ausnahmen: *submit*, *submerge*, *subvert*, *adsorb*.
8. Die folgende Darstellung hängt nicht wesentlich von der Richtigkeit jeden Details der oben dargestellten Analysen ab, da wir mehr an der generellen Frage der Vergleichbarkeit von Regeln interessiert sind als an dem Vergleich der beiden Degeminationsregeln um der kontrastiven Analyse willen.

L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

- Chomsky, N./ Halle, M. (1968): The Sound Pattern of English. New York.
- Di Pietro, R.J. (1972): Language Structures in Contrast. Rowley, Mass.
- Gussmann, E. (1973): A Phonology of Consonantal Alternations in Polish and English. Unveröffentlichte Diss.
- Kiparsky, P. (1968): "Linguistic Universals and Linguistic Change." In: Bach, E./Harms, R.T. (Hrsg.): Universals in Linguistic Theory. New York, S.171-204.

Aleksander Szwedek

DIE ROLLE DER SATZBETONUNG BEI DER INTERPRE-
TATION DER REFERENZIDENTITÄT IM ENGLISCHEN
UND IM POLNISCHEN

1. Soll im Englischen angezeigt werden, daß sich ein Substantiv auf dieselbe Person bzw. denselben Gegenstand wie das vorhergehende Substantiv bezieht, so hat man hierzu den bestimmten Artikel zur Verfügung. Wird ein neuer Gegenstand eingeführt, so wird der unbestimmte Artikel gebraucht. Fehler bezüglich der Identität der Referenten sind nicht häufig.

Muttersprachliche Sprecher des Polnischen wissen, daß Fehler hinsichtlich der Identität der Referenten in ihrer Sprache ebenso selten sind. Sie haben fast nie Zweifel daran, ob sich ein Substantiv auf dieselbe Sache bezieht oder nicht. Sonst wäre die Kommunikation auch äußerst schwierig, wenn nicht sogar unmöglich.

Wie schon erwähnt, finden sich in der Oberflächenstruktur des Englischen die Artikel als Indikatoren der Referenzidentität, wenngleich natürlich ihre Verwendung nicht allein auf diesen Zweck beschränkt ist. In Satz (1)

(1) **Mary does not have a car. The car is black.*

läßt die Verwendung des unbestimmten Artikels beispielsweise keinen Rückschluß auf eine Referenzidentität zu.

Bekanntermaßen schließt die sowohl syntaktische als auch lexikalische Negation den unbestimmten Artikel als Faktor der Koreferenzindikation aus (Karttunen 1969). Das ist eigentlich selbstverständlich, da ein Teil der Bedeutung des folgenden bestimmten Substantivs die Annahme einschließt, daß der Referent existiert, was jedoch durch die Negation gerade verneint wird.

Auch in Strukturen wie

(2) *Bill is the best student.*

bezieht sich der bestimmte Artikel nicht auf ein vor-

her erwähntes, koreferentielles Substantiv.

Die vorliegende Arbeit befaßt sich nun mit einigen Koreferenzvorkommen, wie sie Artikel und Personalpronomen in Verbindung mit der Satzbetonung im Englischen und Polnischen stiften können.

2.1.1970 bemerkten Akmajian und Jackendoff, daß die Satzbetonung die Referenzidentität von Pronomen bestimmt. In (3) z.B.

(3) *John hit Bill and then George hit him.*

bezieht sich *him*

- a) auf *Bill*, wenn unbetont,
- b) auf nicht-*Bill*, wenn betont (Chomsky, 1971 : "... auf *John* oder auf jemanden anders als *John* und *Bill*").

Ich möchte zunächst die Verwendung der Artikel in Zusammenhang mit der Satzbetonung untersuchen. Betrachtet man (4)

(4) *He was reading a book.*

mit normaler Intonation, so findet man, daß die Betonung auf dem unbestimmten Artikel liegt. Für einen ähnlichen Satz (5)

(5) *He was reading the book.*

mit der Betonung auf dem bestimmten Substantiv läßt sich (von kontrastierender Lesart einmal abgesehen) kein Kontext finden¹. Die natürliche oder normale Intonation wäre die Betonung des Verbs. Daher ist (5) bei Betonung des Verbs richtig, bei Betonung des Substantives jedoch nicht. Betrachten wir weiter (6) und (7):

- (6) *He bought a book yesterday.*
- (7) *He bought the book yesterday.*

(6) entspricht (4) insofern, als die Betonung auf dem unbestimmten Substantiv liegt; in (7) hingegen liegt die Satzbetonung nicht auf dem Verb, sondern auf dem Adverbialsatz.

Weitere Beispiele ähnlicher Art sollen deutlich machen, daß bei normaler Intonation die Satzbetonung auf dem unbestimmten Substantiv liegt, sofern vorhanden, wie z.B. in (8)

(8) *I saw a cat under the table.*

Die Betonung in einem Satz mit bestimmtem Substantiv hingegen liegt auf dem, falls vorhanden, nachfolgenden Element, so etwa in (9)

(9) *I saw the cat under the table.*

Wenn kein Element folgt, fällt die Betonung auf das dem Substantiv vorangegangene Verb, z.B. in (10)

(10) *I saw the cat.*

All dies bezieht sich auf Substantive in Objektstellung. Bei bestimmtem Substantiv in Anfangs- bzw. Subjektstellung liegt die Satzbetonung auf dem Verb, wie z.B. in (11)

(11) *The man was coming.*

Sätze mit unbestimmtem Substantiv in Subjektstellung mögen vielleicht weniger häufig sein, jedoch ist (12)

(12) *A man was coming.*

durchaus ein korrekter Folgesatz etwa zu (13):

(13) *I heard a noise and turned round.*

Man bemerke, daß in (12) die Satzbetonung auf dem unbestimmten Substantiv liegt und am Satzanfang zu finden ist. Man bemerke ebenfalls, daß (12) mit der Betonung auf *coming* keinen Sinn ergibt.

Zusammenfassend kann man für diesen in aller Kürze zusammengetragenen Befund folgende Schlußfolgerung ziehen:

- I Ist ein unbestimmtes Substantiv vorhanden, so trägt es bei normaler Intonation die Satzbetonung (Bsp. 4, 6, 12) und zwar ohne Rücksicht auf seine Funktion und seine Stellung im Satz.
- II Ist ein bestimmtes Substantiv vorhanden, und folgt etwas, so liegt die Satzbetonung auf dem Schlußelement (Bsp. 7, 9, 11); folgt nichts, so liegt die Satzbetonung auf dem dem Substantiv vorangehenden Element (meist einem Verb,

(Bsp. 10), aber auch einer Präposition: *The cat was u n d e r the table*).

III Dieser Punkt sei einer m.E. interessanten Beobachtung, die Adverbialsätze und Substantive mit dem Merkmal "einmalig" betrifft, vorbehalten:

Und zwar fällt zunächst auf, daß viele Adverbialsätze ein bestimmtes Substantiv besitzen, z.B. in (9) oder (14)

(14) *I am going to the cinema.*

und daß dies, was Schlußfolgerung II oben widerspricht, normalerweise die Satzbetonung trägt. Wenn (16) aber durch einen Satz (15) eingeleitet wird

(15) *There was a big round table in my room.*

(16) *The cat was sleeping under the table.*

so rückt die Satzbetonung in (16) in Einklang mit Schlußfolgerung II auf das vorangehende Verb.

Ähnlich haben Substantive mit dem Merkmal "einmalig" wie in (17) oder (18)

(17) *I looked at the sun.*

(18) *Bill is the best student.*

die Betonung auf dem bestimmten Substantiv. Leitet man jedoch (17) mit einer Eröffnung wie in (19)

(19) *He asked me to look at the sun.*

ein, so verschiebt sich die Satzbetonung wiederum auf das Verb:

(20) *I l o o k e d at the sun.*

Es scheint also, daß sich die Schlußfolgerung II auf textlich determinierte Referenzidentität bezieht, (16) und (17) dagegen Beispiele für situationelle Anaphern sind. Stockwell, Schachter und Partee (1968) verwenden den Begriff "linguistische" und "nicht-linguistische" Anapher, jedoch ohne weitere Konsequenzen. Diese Unterscheidung nun findet in den oben erörterten Beispielen materielle Rechtfertigung, was bedeutet, daß eine Unterscheidung in textliche ("linguistische") und situationelle

("nicht-linguistische") Anaphern als durchaus notwendig anzusehen ist. Des weiteren ergibt sich, daß situationell referenzidentische Substantive als Träger neuer Information fungieren können (Aus-sageschwerpunkt - Satzbetonungsverbindung), ohne daß der Referent dem Sprecher und dem Zuhörer notwendigerweise neu zu sein braucht, wie es z.B. bei *the sun* der Fall ist.

Alle textlich ("linguistisch") eingeführten Substantive verhalten sich wie unter Schlußfolgerung II beschrieben.

Die bisher diskutierten Beispiele erschöpfen natürlich noch längst nicht alle Möglichkeiten der Satzbetonung. Betrachten wir in der Folge einige der obigen Sätze mit veränderter Satzbetonung. In (4) z.B. kann jedes Element die Betonung tragen:

- (4a) *H e was reading a book.*
- (4b) *He w a s reading a book.*
- (4c) *He was r e a d i n g a book.*

Es dürfte jedoch klar sein, daß all diese Realisationen a) hervorhebende Betonung und b) Kontrastierung ausdrücken. So kann auch *b o o k* in (4d) hervorhebend betont werden:

- (4d) *He was reading a b o o k .*

Dasselbe gilt für (5)

- (5a) *H e was reading the book.*
- (5b) *He w a s reading the book.*
- (5c) *He was reading the b o o k .*
- (5d) *He was r e a d i n g the book.*

Bei allen Beispielen unter (4) und (5) ändert sich auch das Intonationsmuster (Anhebung der Tonhöhe). Es ändert sich aber nichts an der Referenzidentität, wenn hervorhebend betont wird. Daraus folgt, daß die normale und die hervorhebende Betonung zwei verschiedene Arten von Betonung sind und getrennt behandelt werden müssen.

2.2. Wenden wir uns nun der Rolle der Satzbetonung im Polnischen zu. In einer früheren Arbeit (Szwedek,

(1974) über Bestimmtheit und Unbestimmtheit der Substantive, wies ich darauf hin, daß die Wortstellung im Polnischen eine der Möglichkeiten ist, durch die Referenzidentität ausgedrückt werden kann. So stellt beispielsweise von den beiden Kombinationen (21) - (22) und (21) - (23)

- (21) *Widziałem na ulicy kobietę.*
 [Ich sah auf Straße Frau (Akk.)]
 (22) *Kobietę bił mężczyzna.*
 [Frau (Akk.) schlug Mann (Nom.)]
 (23) *Mężczyzna bił kobietę.*
 [Mann (Nom.) schlug Frau (Akk.)]

nur die erste einen textlichen Zusammenhang dar. (23) mit der gleichen Intonation wie (22), d.h. mit der Satzbetonung auf dem letzten Substantiv, kann kein Folgesatz zu (21) sein. Damit (23) ein möglicher Folgesatz zu (21) wird, muß die Satzbetonung auf den Anfang verschoben werden, wie in (24)

- (24) *Mę ż c z y z n a bił kobietę.*
 [Mann (Nom.) schlug Frau (Akk.)]

Dann allerdings wird die Bedeutung des betonten Elements kontrastierend (hervorhebende Betonung), während das unbetonte Element seine referenzidentische Interpretation beibehält.

Betrachten wir nun (22) und (23) als Folgesätze zu (25)

- (25) *Widziałem na ulicy mężczyznę.*
 [Ich sah auf Straße Mann (Akk.)]

Hierbei kann nur (23) mit (25) einen Zusammenhang bilden. Wenn (22) auf (25) folgen soll, muß die Betonung auf das erste Substantiv verschoben werden. Diese skizzenhafte Darstellung ergibt nun folgende Schlußfolgerungen:

- I Als normale Intonation erscheint diejenige mit Betonung des Schlusselements.
- II Ist ein nicht referenzidentisches Substantiv vorhanden, so liegt bei normaler Intonation die Betonung auf ihm.

III Folglich ändert sich eher die Wortstellung - durch Verschieben des unbestimmten Substantivs auf die Schlußstellung - als daß die normale Intonationskurve verändert würde. Erwähnenswert ist noch, daß solche Veränderungen unabhängig sind von den syntaktischen Funktionen der Substantive im Satz.

Was die Adverbialsätze im Polnischen angeht, beispielsweise

(26) *Kot spał pod stołem.*
[Katze (Nom.) schlief unter Tisch]

(27) *Idę do kina.*
[Ich gehe in Kino]

so finden wir, daß sie wie im Englischen betont werden. Soll das Substantiv referenzidentisch werden, so muß ihm, wie im Englischen, die Satzbetonung genommen werden. Vergleiche hierzu folgendes Paar:

(28) *W domu był duży okrągły stół.*
[In Haus war großer runder Tisch]

(26) *Koż s p a ł pod stołem.*

(26) wirkt als Folgesatz zu (28) allerdings besser, wenn er durch den Zusatz eines Demonstrativpronomens wie in (30) ergänzt wird:

(30) *Kot spał pod tym stołem.*
[Katze schlief unter diesem Tisch]

Diese Verbesserung zu erklären, fällt offensichtlich nicht schwer. Man assoziiert die Satzschlußstellung so eng mit der Vorstellung der Unbestimmtheit, daß sogar bei Betonungsverschiebung die Bedeutung "unbestimmt" nicht ganz verschwindet. Erst durch den Zusatz eines Demonstrativpronomens werden diesbezügliche Zweifel beseitigt. Dies ist meines Erachtens ein wichtiger Punkt, wenn man die Bedeutung der Wortstellung im Polnischen bei der Interpretation der Referenzidentität von Substantiven und des wechselnden Status der Demonstrativpronomens zeigen will.

Diese Schlußfolgerungen I-III gewinnen zudem an Klarheit, wenn eines der Substantive, z.B. in (22) und (23), durch ein Pronomen ersetzt wird:

- (31) *Mężczyzna bił ją.*
[Mann (Nom.) schlug sie]

Bei normaler Intonation kann die Satzbetonung nicht auf dem Pronomen liegen. Daher ist (32) falsch:

- (32) *Mężczyzna bił ją .*

Wir haben also zwei Möglichkeiten:

a) *mężczyzna* ist referenzidentisch und damit betont. Hierbei wird das Verb normal betont, wie in (33)

- (33) *Mężczyzna b i ł ją.* (oder *Mężczyzna ją b i ł .*)

b) *mężczyzna* ist nicht referenzidentisch und damit betont, wie in (34)

- (34) *Bił ją m e ż c z y z n a .*

Verlegen wir das betonte Element in (33) und (34) auf die Anfangsstellung, so ist das Element als hervorgehoben zu interpretieren.

3.1. Beispiel (3) leitet die Diskussion der Bedeutung von Satzbetonung bei der Interpretation von Referenzidentität ein. In der Folge wollen wir bei besonderer Berücksichtigung der Pronomen diesem Problem mehr Aufmerksamkeit widmen.

Es liegt auf der Hand, daß Personalpronomen immer die Interpretation 'referenzidentisch' aufweisen. Daher sollten sie bei normaler Intonation nicht die Satzbetonung tragen. Da alle Personalpronomen a priori referenzidentisch sind, ist die Frage nach der Koreferenz an sich weit weniger interessant als die Frage nach dem jeweiligen Bezugswort des Pronomens.

Zunächst darf ich auf Beispiel (3) zurückkommen, und zwar mit einer leichten Veränderung, die es etwas verkompliziert³:

(35) *John hit Bill and then he hit him.*

Nehmen wir zunächst einmal an, daß *he* und *him* als mit *John* bzw. *Bill* referenzidentisch interpretiert werden und folglich die Satzbetonung nicht erhalten. In diesem Fall müßte die Satzbetonung auf *hit* liegen, was identisch mit dem Verb im ersten Satz wäre. Wäre dem so, dann hätte der zweite Satz keine logische Existenzberechtigung, da er mit dem ersten identisch wäre. Um also einen richtigen Satz zu erhalten, müssen wir auch das Verb ändern, z.B.:

(36) *John hit Bill and then he kicked him.*

mit *kicked* als der neuen und betonten Information. Man beachte auch, daß in diesem Fall beide Pronomen unbetont sind und eine referenzidentische Interpretation haben.

Wenn in (35) die Satzbetonung nicht auf *hit* liegen kann, so bleiben zwei Möglichkeiten:

Die eine Möglichkeit beinhaltet Satzbetonung auf *he*, wie in (37)

(37) *John hit Bill and then h e hit him.*

- a) *him* (unbetont) ist referenzidentisch mit *Bill*,
- b) *he* ist nicht referenzidentisch mit *John* (*Bill* wird aus der Überlegung ausgeschlossen, weil seine Referenzidentität schon feststeht), d.h. *he* schließt eine referenzidentische Interpretation innerhalb des Satzes aus. Daher scheint es notwendig zu sein, zwischen Referenzidentität innerhalb und außerhalb des Satzes zu unterscheiden.

Die andere Möglichkeit beinhaltet Satzbetonung auf *him*, wie in (38)

(38) *John hit Bill and then he hit h i m .*

- a) *he* ist referenzidentisch mit *John*,
- b) *him* ist nicht referenzidentisch mit *Bill* (wobei *John* mit der gleichen Begründung wie für *Bill* in b) oben ausgeschlossen wird).

Man beachte zunächst, daß das unbetonte Pronomen eine referenzidentische und das betonte Pronomen eine nicht referenzidentische Interpretation haben, und zwar ohne Rücksicht auf ihre syntaktische Funktion im Satz. Man beachte auch, daß, liegt die Satz-

betonung auf einem Pronomen, dies stets eine Hervorhebung bedeutet. Die Erklärung hierfür scheint einfach zu sein. Bei normaler Intonation erhält das unbetonte Pronomen eine referenzidentische Interpretation. Die Satzbetonung bewirkt also in (37) und (38) eine Verneinung der Identität des Pronomens mit dem Substantiv gleicher Funktion im vorangehenden Satz. D.h., in (37) bedeutet es: spezifisch nicht-*John* und in (38): spezifisch nicht-*Bill*. Daß *John* als möglicher Bezugspunkt für *him* in (38) ausgeschlossen ist, liegt daran, daß *he* nicht betont ist, weswegen es als mit *John* referenzidentisch interpretiert werden muß. Wenn wir aber die Möglichkeit ausschließen, daß *he* mit *John* referenzidentisch ist, etwa in

(39) *John hit Bill and then George hit h i m .*

so wird *him John* einschließen. Es wird aber immer noch die Bedeutung nicht-*Bill* beinhalten.

3.2. In diesem Abschnitt möchte ich einen polnischen Satz untersuchen, der dem englischen Satz (35) ähnlich ist.

(40) *Janek uderzył Tomka a potem on go uderzył.*
 [John schlug Tom und dann er ihn schlug]

Die Satzbetonung auf dem Verb ist aus den gleichen Gründen wie bei (35) auszuschließen. Bei Satzbetonung auf dem Subjektpronomen *on*, wie in

(41) *Janek uderzył Tomka a potem o n go uderzył.*

ist *on* nicht referenzidentisch mit *Tomek*.

Wenn wir das Objektpronomen dadurch betonen, daß wir die unbetonte Form durch das betonte *jego* ersetzen, so erhalten wir (42) oder (43):

(42) *Janek uderzył Tomka a potem o n j e g o uderzył.*
 [John schlug Tom und dann er i h n schlug]

(43) *Janek uderzył Tomka a potem o n uderzył j e g o .*

Hier ist *jego* nicht referenzidentisch mit *Tomek*, da es ja betont ist. Im Gegensatz zum Englischen ist *on*

nun aber nicht notwendigerweise referenzidentisch mit *Janek*. Erst wenn das Subjektpronomen ausgelassen wird, wie in

- (44) *Janek uderzył Tomka a potem uderzył j e g o .*
[John schlug Tom und dann schlug ihn]

wird man das Subjekt des zweiten Satzes referenzidentisch mit *Janek* verstehen. Man darf daraus jedoch nicht schließen, daß etwa das Objektpronomen generell ausgelassen werden kann, wenn es unbetont ist⁴, wie in (45)

- (45) *Janek uderzył Tomka a potem on uderzył.*
[John schlug Tom und dann er schlug]

Hier gibt es einige interessante Restriktionen:

a) Nur das Subjektpronomen ist tilgbar, niemals jedoch das Objektpronomen allein. Soll das Objektpronomen entfallen, muß auch das Subjektpronomen ausgelassen werden. Man vergleiche (46), (47), (48):

- (46) *Janek uderzył Tomka a potem on kopnął.*
[John schlug Tom und dann er trat]
(47) *Janek uderzył Tomka a potem go kopnął.*
[John schlug Tom und dann ihn trat]
(48) *Janek uderzył Tomka a potem kopnął.*
[John schlug Tom und dann trat]

b) Sollen beide Pronomen entfallen, muß die Betonung auch im ersten Satz auf dem Verb liegen (natürlich liegt auch im zweiten Satz die Betonung auf dem Verb, da ja sonst nichts in Frage kommt).

Im Englischen nun ist die Tilgung des Subjektpronomens unmöglich. Hier müssen sowohl Subjekt als auch Verb entfallen, wie in (49)

- (49) *John hit Bill and then him.*

In diesem Fall wird das Subjekt des zweiten Satzes als referenzidentisch mit *John* interpretiert.

4. Ich glaube gezeigt zu haben, daß die Satzbetonung im Englischen und im Polnischen bezüglich der Referenzidentität die gleiche Rolle spielt. Eine spezifische

Schlußfolgerung, die ich hier betonen und wiederholen möchte, ist die, daß die Wortstellung im Polnischen nicht so frei ist wie bisher behauptet, daß sie vielmehr sehr eng mit Satzbetonung und Korreferenzbeziehungen verbunden und daher relativ streng festgelegt ist. Im Englischen, mit seinen anderen Restriktionen bezüglich der Wortstellung, ist es die Satzbetonung, die freier beweglich ist.

Aus dieser Darstellung folgt weiterhin, daß die normale und die kontrastierende Betonung sich insofern unterscheiden, als die normale Betonung im Gegensatz zur kontrastierenden Betonung vorher-sagbar ist. Die fehlende Berücksichtigung dieser beiden verschiedenen Betonungen erklärt auch die Schwierigkeiten, denen sich z.B. Jackendoff (1972) bei der Einbeziehung des phonologischen Kontrasts ('REception'/'CONception') in seine Betonungsregeln gegenübergestellt sieht. Ähnliche Argumente führt auch Bolinger (1972) bei seiner teilweise richtigen Kritik an Bresnan (1971) ins Feld.

Die allgemeinen Schlußfolgerungen, die ich hervorheben möchte, sind folgende:

- a) Es ist zwischen normaler und kontrastierender Betonung zu unterscheiden.
- b) Es ist zwischen textlicher und situationeller Referenzidentität zu unterscheiden.
- c) Textliche Referenzidentität ist in intra- und extrasententielle Referenzidentität zu unterteilen.

Die Interpretation der Referenzidentität der drei Arten (intrasententiell, extrasententiell und situationell) wird entscheidend von dem Typ und der Lokalisierung der Satzbetonung geprägt.

Die Art, wie die oben erörterten Zusammenhänge in die grammatische Deskription integriert werden können, hängt natürlich von dem zu wählenden theoretischen Rahmen ab (etwa dem der generativen Semantik oder dem der interpretativen Semantik). Es dürfte jedoch klar sein, daß keine Satzgrammatik gegenwärtig imstande ist, Phänomene zu erklären, die ihre

Bezugspunkte jenseits der Satzgrenze haben, wie z.B. die extrasententielle und situationelle Referenzidentität. Einzig von Textgrammatiken steht eine Lösung dieser Aufgaben zu erwarten. Es wird von großem Interesse sein zu beobachten, wie Textparameter, z.B. die Referenzidentität, und typisch sententielle Elemente, z.B. die Satzbetonung, Fokussierung und Struktur, sich gegenseitig beeinflussen und bedingen.

Übersetzt von Kathryn Oldfield.

A n m e r k u n g e n

1. Auf der 4. Internationalen Tagung für englisch-polnische kontrastive Linguistik in Ustronie (13.-15. Dez., 1973) hat mich W. Winter darauf aufmerksam gemacht, daß das bestimmte Substantiv durch die Betonung in (5) die Bedeutung *Bibel* erhielt. Dies stimmt mit meiner Erörterung der Substantive mit dem Merkmal "einmalig" vollkommen überein.
2. Ähnliche Probleme scheinen auch in anderen Sprachen vorzuliegen. K. Sajavaara und W. Bantas haben dies beispielsweise für das Finnische und das Rumänische bestätigen können.
3. Ähnliche Beispiele wie das von Jackendoff und Akmajian (1970): *-After he woke up John went to town-* haben außerdem noch andere Restriktionen bei der Interpretation der Referenzidentität. Es braucht nicht sonderlich betont werden, daß die Pronominalisierung ein äußerst komplexes Problem ist, in dem sowohl syntaktische als auch suprasegmentale Komponenten eine Rolle spielen; vgl. auch Lakoff (1969).
4. Wie mir W. Browne mitteilte, ist man bezüglich des Serbo-Kroatischen zu ähnlichen Ergebnissen gekommen.

L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

- Akmajian, A./Jackendoff, R.(1970): "Coreferentiality and Stress". In: Linguistic Inquiry 1,1, S. 124-126.
- Bolinger, D.(1972): "Accent is Predictable (If You're a Mind-reader)". In: Language 48, S. 633-44.
- Bresnan, J.(1971): "Sentence Stress and Syntactic Transformations". In: Language 47, S. 257-280.
- Chomsky, N.(1971): "Deep Structure, Surface Structure, and Semantic Interpretation". In: Steinberg, D.D./Jakobovits, L.A. (Hrsg.): Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology. New York, S. 183-216.
- Dougherty, R.(1969): "An Interpretative Theory of Pronominal Reference". In: Foundations of Language 5,4, S. 448-519.
- Halliday, M.A.K.(1967): "Notes on Transitivity and Theme in English". In: Journal of Linguistics, 3,2, S. 199-224.
- Jackendoff, R.(1972): Semantic Interpretation in Generative Grammar. Cambridge, Mass.
- Karttunen, L.(1969): Discourse Referents. Bloomington.
- Lakoff, G.(1969): Pronouns and Reference. Bloomington.
- Steinberg, D.D./Jakobovits L.A. (Hrsg.)(1971): Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology. New York.
- Stockwell, P./Schachter, P./Partee, B.(1969): Integration of Transformational Theories on English Syntax. Los Angeles.
- Szwedek, A.(1974): "Some Aspects of Definiteness and Indefiniteness of Nouns in Polish". In: PSiCL 2 (1973), Posen, S. 203-211.
- ,(1974): "A Note on the Relation Between the Article in English and Word Order in Polish". In: PSiCL 2 (1973), Posen, S. 213-225.
- Van Dijk, T.A.(1973). "Models for Text Grammars". In: Linguistics 105, S. 35-68.

Maria Lipińska

EINIGE UNTERSCHIEDE ZWISCHEN DEM ENGLISCHEN
UND DEM POLNISCHEN AUF DER EBENE DES ELEMEN-
TAREN SATZMUSTERS

Ein Vergleich zwischen englischen und polnischen elementaren Satzmustern ergibt, daß die Unterschiede auf dieser Ebene sich auf drei verschiedene Phänomene erstrecken:

1. Einige ESM (elementare Satzmuster) treten nur im Englischen auf; das Polnische verfügt über keine entsprechenden ESM für denselben Prädikatorentyp.
2. Einige ESM treten nur im Polnischen auf; das Englische verfügt über keine entsprechenden ESM für denselben Prädikatorentyp.
3. Für denselben Prädikatorentyp treten im Englischen und im Polnischen zwei verschiedene ESM auf.

Der Terminus 'elementares Satzmuster' soll dabei die lineare Organisation abstrakter Objekte bezeichnen, die die oberflächenstrukturellen syntaktischen Funktionen der in der Tiefenstruktur vorkommenden lexikalischen Einheiten repräsentieren, und zwar so, daß keine syntaktische Funktion innerhalb desselben Satzmusters mehrmals erscheint.

In diesem Beitrag wollen wir ein Beispiel eines ESM erörtern, das nur im Englischen, nicht aber im Polnischen vorkommt.

Das folgende im Englischen gebräuchliche Satzmuster existiert nicht im Polnischen.

<u>SM 1 Subjekt -- Verb -- Objekt -- verbales Komplement</u>			
NP ₁	V ₁	NP ₂	KOMP+V ₂

Die Sätze (1)-(4) sind nach diesem Muster konstruiert:

- (1) *I want him to sing.*
- (2) *Mary heard her uncle sing.*
- (3) *She believed him to win.*
- (4) *I prefer for John to sing.*

Die unterschiedlichen Realisierungen von KOMP (Komplementizer; Anschlußformen hinsichtlich V_2) sind hier irrelevant.

Den obigen vier Sätzen sind hinsichtlich der ihnen zugrundeliegenden Strukturen gewisse Merkmale gemeinsam:

- a) Das Hauptverb ist ein zweistelliges Prädikat ($\text{Präd}^{\text{II}} = V_1$).
- b) Die Argumente von V_1 sind eine Nominalphrase und ein Satz.
- c) Das Subjekt des als zweites Argument von V_1 fungierenden Satzes ist nicht referenzidentisch mit dem anderen Argument von V_1 . Daher wäre die den Sätzen (1)-(4) gemeinsame¹ logisch-semantische Repräsentation etwa diese:

$$\left[V_1^{\text{II}} ; \text{NP}_1(x), \left[V_2^{\text{I}} ; \text{NP}_2(y) \right] \right]$$

- d) NP_1 (und nicht S) wird von einer geeigneten Subjektivierungsregel gewählt, um als oberflächenstrukturelles Subjekt in (1)-(4) zu fungieren.

Die syntaktische Tiefenstruktur, die wir für diese Sätze annehmen, ist daher TS 1:

$$\text{TS 1.} \quad \left[\begin{array}{c} \text{S} \\ \left[\begin{array}{c} \text{NP} \\ \left[\text{NP}_1(x) \right] \end{array} \right] \left[\begin{array}{c} \text{NP} \\ \left[\text{NP}_1(y) \right] \end{array} \right] \left[\begin{array}{c} \text{VP} \\ \left[\left[\begin{array}{c} \text{P}_1 \\ V_1 \end{array} \right] \right] \left[\begin{array}{c} \text{P}_1 \\ \text{S} \end{array} \right] \end{array} \right] \left[\begin{array}{c} \text{NP} \\ \left[\text{NP}_2(y) \right] \end{array} \right] \left[\begin{array}{c} \text{VP} \\ \left[\left[\begin{array}{c} \text{P}_2 \\ V_2 \end{array} \right] \right] \left[\begin{array}{c} \text{P}_2 \\ \text{VP} \end{array} \right] \end{array} \right] \left[\begin{array}{c} \text{S} \\ \left[\begin{array}{c} \text{VP} \\ \left[\begin{array}{c} \text{P}_2 \\ V_2 \end{array} \right] \right] \left[\begin{array}{c} \text{P}_2 \\ \text{VP} \end{array} \right] \end{array} \right] \left[\begin{array}{c} \text{S} \\ \left[\begin{array}{c} \text{VP} \\ \left[\begin{array}{c} \text{P}_2 \\ V_2 \end{array} \right] \right] \left[\begin{array}{c} \text{P}_2 \\ \text{VP} \end{array} \right] \end{array} \right] \end{array} \right] \end{array} \right]$$

Die Sätze (1)-(4) korrespondieren mit den polnischen Sätzen (5)-(8):

- (5) *Ja chcę, żeby on śpiewał.*
- (6) *Mary słyszała, że (jak) jej wujek śpiewał*
- (7) *Ona wierzyła, że on zwycięży.*
- (8) *Ja wolę, żeby Janek śpiewał*

Diese Sätze weisen dieselbe logisch-semantische Struktur wie ihre englischen Entsprechungen und dieselbe syntaktische Tiefenstruktur auf. Das aus TS 1 abgeleitete

polnische Satzmuster unterscheidet sich jedoch vom englischen SM 1:

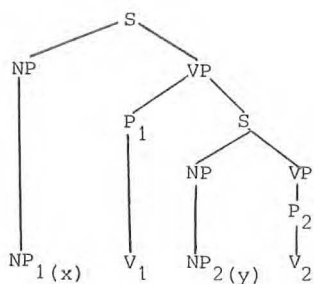
SM 2	Subjekt ₁	--	Verb ₁	--	KOMP--Subjekt ₂	--	Verb ₂
	NP ₁		V ₁		KOMP		NP ₂
							V ₂

Der Hauptunterschied zwischen SM 1 und SM 2 besteht darin, daß es sich bei SM 2 nach unserer Definition nicht um ein elementares Satzmuster handelt, da die syntaktischen Funktionen von Subjekt und Verb zweimal auftreten. Wir würden vielmehr annehmen, daß SM 2 ein weiteres Satzmuster: Subjekt – Verb enthält, das seinerseits ein elementares Satzmuster konstituiert¹.

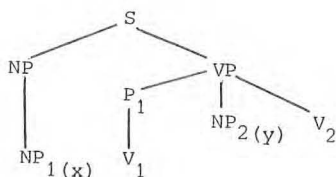
Unser Ziel ist es hier zu untersuchen, warum die Subjekt-Verb-Relation von NP₂ und V₂, die in der Tiefenstruktur vorliegt, in der englischen Oberflächenstruktur nicht mehr besteht, und warum diese Relation im Polnischen erhalten bleiben muß. Mit anderen Worten: Wir werden das bei der Derivation der englischen Sätze auftauchende Problem der Verschiebung von NP₂ aus der Dominanz des unteren S in die Dominanz der VP des höheren S behandeln. Die diese Verschiebung bewirkende Transformation werden wir 'Satzklammerneliminierungstransformation' ('sentence brackets erasure transformation') nennen.

Zur Bestimmung der Bedingungen, unter denen diese Transformation auf TS 1 anwendbar ist, wollen wir die Derivation von SM 1 genauer untersuchen. Zur Veranschaulichung wiederholen wir TS 1 in Form eines Strukturbaumes (Diagramm 1).

Wir setzen voraus, daß die erste auf diese Struktur anzuwendende Transformation die oben erwähnte Eliminierung der Satzklammern ist, hier abgekürzt mit SKetr. Diese Transformation eliminiert die Satzklammern innerhalb der VP-Klammer sowie alle internen Klammern innerhalb des Satzes. In der Darstellungsweise der Knotendominanz entfernt diese Transformation den unteren S-Knoten zusammen mit allen anderen von diesem dominierten Knoten. Das Ergebnis dieser Operation zeigt das untenstehende Diagramm (Diagramm 2):



1



2

Eine offensichtliche Bedingung der Anwendbarkeit dieser Transformation ist das Vorkommen von S unter dem VP-Knoten. Dies ist jedoch keinesfalls hinreichend, da im Englischen durchaus TS 1-ähnliche Tiefenstrukturen existieren (mit S unmittelbar dominiert von VP), die diese Transformation nicht durchlaufen können. Satz (9) z.B. ist nicht akzeptabel:

(9) **I said (for) him to come here.*

Nur (10) ist hier möglich:

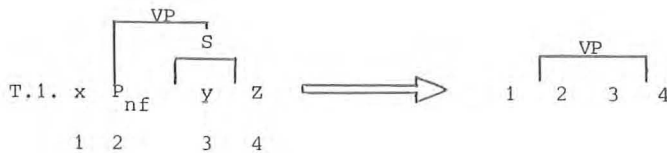
(10) *I said that he came here.*

In ähnlicher Weise ist nur (11) akzeptabel, nicht aber (12):

(11) *I resent that Mary has been the one who did it.*

(12) **I resent Mary to have been the one who did it.*

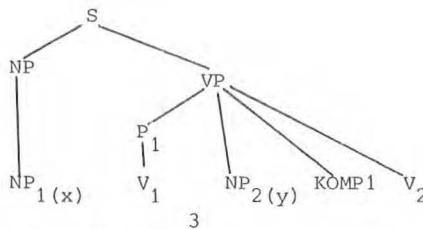
Dies legt den Schluß nahe, daß nicht alle Verben die SKetr. erlauben. Verben, bei denen diese Transformation auf TS 1 anwendbar ist, sind die sogenannten nicht-faktiven Verben. Bei *say* und *resent* in den oben angeführten Beispielen handelt es sich aber um faktive Verben, die eine Oberflächenstruktur wie SM 1 nicht zulassen. Unter Berücksichtigung dieser wichtigen Unterscheidung formulieren wir die Satzklammereliminierungstransformation für das Englische wie folgt:



P_{nf}=nicht-faktive Prädikate²

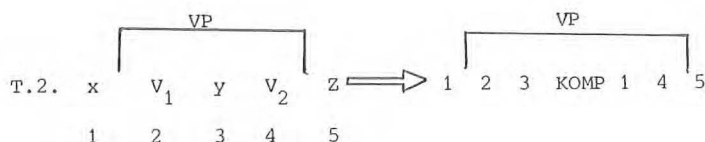
Aufgrund dieser Transformation wird jedes Element, das vorher vom S-Knoten dominiert wurde, nun unmittelbar vom VP-Knoten dominiert (s. Diagramm 2).

Auf die in Diagramm 2 dargestellte Struktur wird die 'KOMP 1-Einführungstransformation' ('complementizer 1 introduction transformation') angewandt. Diese Transformation benötigt den folgenden strukturellen Index: Zwei Verben (von denen eines eine Kopula sein kann) müssen von demselben VP-Knoten dominiert werden. Das Resultat dieser Operation (Diagramm 3) besteht darin, daß die aufgrund der Eliminierung der Satzklammern zu adjungierende Anschlußform, also KOMP 1, vor dem zweiten Verb eingeführt wird.



Die Einführung von KOMP 2 ist automatisch ausgeschlossen (KOMP 2 wird immer dann transformationshalber eingeführt, wenn die SKETR. nicht anwendbar ist, z.B. in (10) und (11)).

Die KOMP 1 einführende Transformation kann folgendermaßen formalisiert werden:



Weitere Transformationen interessieren uns hier nicht, da die angeführten genügen, um die Ebene des Satzmusters zu erreichen.

Wir wenden uns nun dem Polnischen zu.

Wenn wir Beispiel (5) untersuchen:

(5) *Ja chcę, żeby on śpiewał.*

läßt sich ohne weiteres feststellen, daß, obwohl die für die Anwendbarkeit der SKetr. im Englischen notwendigen Bedingungen erfüllt sind, diese Transformation auf TS 1 zur Erzeugung eines grammatischen polnischen Satzes nicht angewandt werden kann. Sätze wie (13) und (14) sind nicht akzeptabel:

(13) **Ja chcę jego tańczyć.*

(14) **Ona wierzyła jego zwyciężyć.*

Dies könnte zweierlei bedeuten: 1. entweder existiert die SKetr. im Polnischen überhaupt nicht, oder 2. sie existiert, gilt aber unter anderen Bedingungen als im Englischen.

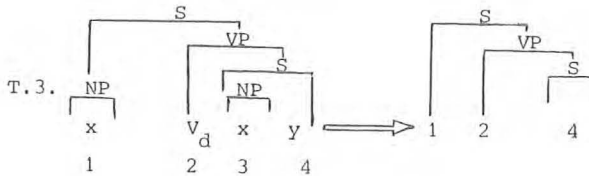
Die erste Annahme kann sofort zurückgewiesen werden, wenn wir die folgenden polnischen Sätze in Betracht ziehen:

(15) *Ja chcę tańczyć. (I want to dance.)*

(16) *On lubi czytać. (He likes to read.)*

Es ist offensichtlich, daß zu den Transformationen, die zu Strukturen wie (15) und (16) führen, die SKetr. gehört. Beachtenswert ist jedoch, daß die diesen Sätzen zugrundeliegende Tiefenstruktur nicht TS 1, sondern TS 2 darstellt, eine Tiefenstruktur, in der NP_1 mit NP_2 referenzidentisch ist:

Transformation 'Tilgung identischer NPs' ('identity erasure transformation') vorausgehen muß. Diese gilt immer dann, wenn das in der Tiefenstruktur des Typs TS 2 auftretende Verb (V_1) die Tilgung von NP_2 zuläßt. Die Transformation 'Tilgung identischer NPs' lautet:



wobei V_d = ein Verb, das die Tilgung von NP_2 erlaubt.

Wir gehen hier von der Voraussetzung aus, daß diese Transformation in einer Konfiguration wie der vor-⁵liegenden über die Satzgrenze hinaus operieren kann.

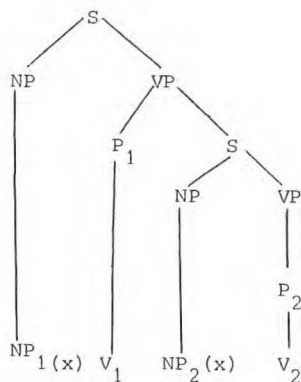
Ein Vergleich dieser Transformation mit Rosenbaums Formulierung (P. Rosenbaum 1967, S. 6) ergibt, daß zwei der drei Bedingungen, von denen die Anwendbarkeit dieser Regel abhängt, hier in der Regel selbst in Form der Knotendominanz ausgedrückt sind. Es sind dies die folgenden Bedingungen:

1. NP_i (unsere NP_2) wird von S_{α} dominiert.
2. NP_j (unsere NP_2) dominiert S_{α} nicht und wird auch nicht von S_{α} dominiert.

Die dritte Bedingung, nämlich das Prinzip der 'minimalen Distanz' ('minimal distance principle'), berücksichtigen wir hier nicht, weil sie in der von Rosenbaum formulierten Weise leicht durch Gegenbeispiele widerlegt werden kann.⁶

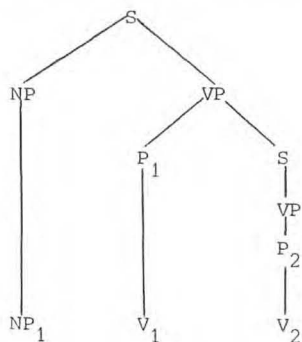
Da dies nicht unser primäres Anliegen ist, verzichten wir hier auf den Versuch, sie durch eine andere Formulierung zu ersetzen.

Nach der Anwendung von T. 3 auf die Tiefenstruktur TS 2 (Diagramm 4)



4

erhalten wir die in Diagramm 5 dargestellte Beschreibung der Konstituentenstruktur:



5

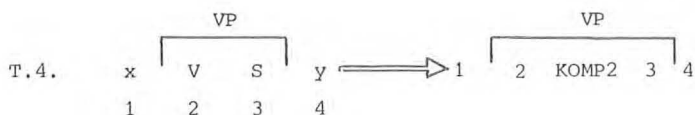
Nur auf diese Struktur ist die SKetr. im Polnischen anwendbar. Beachte übrigens, daß die SKetr. in diesem Fall mit Ross' Prinzip des 'Tree-pruning' übereinstimmt.

Wenn wir jetzt zu dem polnischen Satz zurückkehren, mit dem wir diese Erörterung begonnen haben:

(5) *Ja chce, żeby on śpiewał.*

können wir nunmehr festhalten, daß die SKetr. hier nicht anwendbar ist, weil die Transformation 'Tilgung identischer NPs' nicht durchgeführt werden kann; daher wird die Tiefenstruktur TS 1 im Polnischen nie als SM 1 realisiert.

Auf diese Strukturen, für die die SKetr. blockiert ist, muß die KOMP 2-Einführungstransformation obligatorisch angewandt werden. Diese Operation führt KOMP 2 unter den VP-Knoten eingangs des eingebetteten Satzes ein:



Wichtig ist wiederum die Reihenfolge dieser Transformationen. Wenn die KOMP 2-Transformation zuerst stattfände, könnte der folgende nicht akzeptable Satz entstehen:

(22) **Ja chce, żeby ja poszła* (I want that I go).

anstelle von (23):

(23) *Ja chce iść* (I want to go).

Übersetzt von Gabriele Kasper

Anmerkungen

1. SM 2 kommt auch im Englischen vor. Wesentlich ist, daß das Polnische für die Tiefenstruktur TS 1 ausschließlich die Oberflächenstruktur SM 2 vorsieht, wohingegen sie im Englischen - entsprechend dem jeweiligen Verb - entweder als SM 1 oder als SM 2 realisiert werden kann, (viele Verben können ohne Bedeutungsveränderung in beiden Strukturen erscheinen.)

2. In der strukturellen Beschreibung der in diesem Beitrag behandelten Transformationen wird nicht nur auf die relevanten Elemente, sondern auch auf die relevante Knotendominanz besonderes Gewicht gelegt. Die hier vorliegende Transformation bewirkt bei den Elementen der strukturellen Beschreibung lediglich eine Veränderung des Knotens, der Element 3 unmittelbar dominiert.
3. Ich habe vorausgesetzt, daß Sätze wie *I want to dance* in der ihnen zugrundeliegenden Struktur einen eingebetteten Satz der Form *I dance* enthalten. Dies ist eine unter Transformationsgrammatikern übliche Annahme.

Während einer Diskussion dieses Beitrags wurde das Problem der Annahme einer syntaktischen Evidenz hinsichtlich des Vorkommens dieser in der Tiefenstruktur mit der ersten NP referenzidentischen zweiten NP angesprochen. Diese Evidenz findet sich erwiesen z.B. bei R. T. Lakoff (1968, S. 30), wo Beispiele aus dem Lateinischen und Englischen angeführt werden.

Wie im Lateinischen, so weist auch im Polnischen die Genuskongruenz in dem Satz

Julia woli być posłuszna. (*Julia zieht es vor, gehorsamer zu sein.*)

aber nicht:

**Julia woli być* $\left\{ \begin{array}{l} \text{posłuszny} \\ \text{posłuszne} \end{array} \right\}$

auf die Tatsache hin, daß das Nomen *Julia* auf einer bestimmten Ableitungsstufe dieses Satzes als Subjekt des eingebetteten Satzes fungieren muß.

Bezüglich des Englischen wird bei Lakoff durch das folgende Satzpaar der exemplarische Beweis erbracht:

Mary likes to talk to herself.

**Mary likes to talk to himself.*

4. Abgesehen von der Unterscheidung faktiv - nicht-faktiv gehören Verben, deren Komplement durch einen Satz repräsentiert werden kann, einer der folgenden Subklassen an:
 - a) Verben, bei denen das Subjekt des dominierten Satzes identisch mit dem Subjekt des dominierenden Satzes sein muß. Die zweite NP muß getilgt werden, z.B.

I tried to dance.

**I tried {for} you to dance.*

**I tried $\left\{ \begin{smallmatrix} me \\ myself \end{smallmatrix} \right\}$ to dance.*

b) Verben, bei denen entweder $NP_1 = NP_2$ oder $NP_1 \neq NP_2$ vorliegen kann. Wenn $NP_1 = NP_2$, muß NP_2 getilgt werden, z.B.

I love to play the piano.

I love Bill to play the piano.

**I love $\left\{ \begin{smallmatrix} myself \\ me \end{smallmatrix} \right\}$ to play the piano.*

c) Verben, bei denen entweder $NP_1 = NP_2$ oder $NP_1 \neq NP_2$ vorliegen kann. In keinem Fall darf NP_2 getilgt werden, z.B.

John fancies Jane to be an expert.

John fancies himself to be an expert.

**John fancies to be an expert.*

5. Daß Operationen bezüglich referenzidentischer Nominalphrasen über die Satzgrenzen hinaus wirksam sein können, spiegelt sich beispielsweise in anaphorischen Prozessen wider. Vgl. auch Grinders 'satzgrenzenüberschreitende Tilgung identischer NPs' ('super-equi-NP-deletion') (Grinder, 1970).
6. Vgl. A. Grosu, 1971.
7. J.R. Ross' Regel des 'Tree-pruning' stellt eine formale Bedingung der Wohlgeformtheit von Strukturbäumen dar und ist unabhängig von der Reihenfolge der Transformationen. Die SKETR. nimmt hier hingegen eine feste Position unter anderen Transformationen ein; sie wird im Polnischen durch die vorherige Anwendung der Transformation 'Tilgung identischer NPs' bedingt und nicht durch die Tatsache, daß der S-Knoten sich an dieser Stelle nicht weiter verzweigt.

L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

- Bibović, L. (1971): "Some Remarks on the Factive and Non-factive Complements in English and Serbo-Croatian." In: Filipović, R. (Hrsg.): The Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project, B. Studies 3. Zagreb, S. 37-49.
- Bierwisch, M./Heidolph, K. (Hrsg.) (1970): Progress in Linguistics. Den Haag.
- Grinder, J.T. (1970): "Super-Equi-NP-Deletion." In: Papers from the 6th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, Chicago, S. 297-318.

- Grosu, A.(1971): "On Correferentiality Constraints and Equi-NP-Deletion in English." In: Working Papers of Linguistics 7, S. 1-11.
- Kiparsky, P./Kiparsky, C.(1970): "Fact." In: Bierwisch, M./Heidolph, K. (Hrsg.): Progress in Linguistics. Den Haag, S.143-174.
- Lakoff, R.T.(1968): Abstract Syntax and Latin Complementation. Cambridge, Mass.
- Reibel, D./Schane, S. (Hrsg.)(1969): Modern Studies in English. Englewood Cliffs, N.J.
- Rosenbaum, P.(1967): The Grammar of English Predicate Complement Constructions. Cambridge, Mass.
- Ross, J.R.(1969): "A Proposed Rule of Tree Pruning." In: Reibel, D./Schane, S. (Hrsg.): Modern Studies in English. Englewood Cliffs, N.J., S. 288-301.

KONTRASTIVE ANALYSE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Mein Vortrag auf der letztjährigen Konferenz in Karpacz behandelte verschiedene pädagogische Implikationen und Anwendungsgebiete kontrastiver Untersuchungen in bezug auf den Entwurf von Lehrplänen für Sprachkurse und die Erstellung von Lehrmaterial. In jüngerer Zeit sind eine Reihe von Veröffentlichungen erschienen, die die pädagogische Anwendung kontrastiver Untersuchungen in grundsätzlich gleicher Weise, nämlich für Lehrplanentwurf und Lehrmaterialentwicklung, für möglich halten, jedoch gleichzeitig betonen, daß es unmöglich und wider gesichertes pädagogisches Wissen sei, an einen bewußten und systematischen Einsatz kontrastiver Analyse im konkreten Unterricht auch nur zu denken. Nun möchte ich aufzeigen, daß die kontrastive Analyse für eben diesen konkreten Unterricht im Klassenzimmer als nützliche Technik für die Präsentation von Sprachmaterial für den Lernenden und als einer der charakteristischen Aspekte einer Sprachlehrmethode von großem Wert ist. Der vorliegende Aufsatz stellt eine Rechtfertigung meiner Ansicht dar. Sicherlich ist die pädagogische Nützlichkeit dieser besonderen Anwendung der kontrastiven Analyse wie ich sie mir vorstelle hypothetisch, aber um sie zu verteidigen, werde ich mich eines Verfahrens bedienen, das für die pädagogische Methodologie charakteristisch ist. Ich werde nämlich zunächst aufzeigen, daß mein Vorschlag den Erkenntnissen von Wissenschaften wie der Lernpsychologie und der Psycholinguistik nicht widerspricht, sondern im Gegenteil durch viele von ihnen gefundene Tatsachen gestützt wird. Sodann werde ich zeigen, daß einige Behauptungen, die meinem Vorschlag zuwiderlaufen, im Licht gegenwärtiger Erkenntnis keine Gültigkeit besitzen. Schließlich werde ich einiges weitere darüber sagen, wie ich mir die Anwendung kontrastiver Untersuchungen im Unterricht vorstelle. Es sei mir gestattet, einführend auch noch auf die gegenwärtige Unsicherheit auf dem Gebiet der Methodik des Fremdsprachenunterrichts einzugehen. Ich bin der Ansicht, daß ein Gutteil dieser Unsicherheit unnötig ist; zwar besitzt das Zweitsprachenlernen eigene, ihm spezifische Aspekte, doch hat es

viele Züge mit anderen Arten von Lernen gemein, besonders was Bildung und Erwerb von Gewohnheiten und Fertigkeiten und die Arbeit des Gedächtnisses betrifft. Jeder Psychologe kann uns sagen, daß man über diese und andere Aspekte des Lernens eine ganze Menge weiß, und in der Tat liegen seit einiger Zeit viele Ideen in der Luft, ohne daß Sprachenlehrer sie sich zunutze gemacht haben. Deshalb stehe ich völlig in Opposition zur 'neuen Orthodoxie' im Sprachenlernen und -lehren, wie sie von Forschern wie Leon Jakobovits, Leonard Newmark, David Reibel und anderen vertreten wird, die behaupten, daß sowohl Erst- als auch Zweitspracherwerb ein geheimnisvoller Vorgang sei, der unabhängig von den Intentionen der Lehrer und Lerner seinen Lauf nehme, und in den man tunlichst nicht eingreifen sollte.

Eine der hauptsächlichen Prämissen meines Ansatzes ist, daß die Muttersprache des Lernenden ein äußerst wirksamer Faktor im Zweitsprachenerwerb ist, ein Faktor darüberhinaus, der nicht aus dem Lernprozeß ausgeschaltet werden kann. Ich beziehe mich hier auf die Situation des Fremdsprachenunterrichts in unseren Schulen und in verschiedenartigen Sprachkursen, die sich, vom psychologischen Standpunkt gesehen, gänzlich von der Situation des Lernens einer Fremdsprache in dem Land, in dem sie gesprochen wird, oder des Lernens in einem Kurs hoher Intensität mit totaler Immersion unterscheidet. In den beiden Fällen des Lernens einer Fremdsprache im Land, in dem sie gesprochen wird, oder in einem Intensivkurs sind zahlreiche Möglichkeiten zur Beobachtung und Erprobung der eigenen detaillierten Hypothesen über verschiedene Aspekte der Sprache gegeben. Aber selbst unter diesen Bedingungen ist es äußerst zweifelhaft, ob sich, besonders bei erwachsenen Lernenden, Sprachgewohnheiten automatisch und durch bloße Konfrontation mit Sprachmaterial bilden

Eines der wichtigsten Sprachlernprobleme in unseren Schulen ist das Behalten der im Unterricht oder häuslichen Studium gelernten unterschiedlichen Eigenheiten der Fremdsprache. Das in dieser Hinsicht entscheidende Problem ist das der retroaktiven Inhibition. Der Gebrauch der Muttersprache zwischen den Unterrichtsstunden in der Fremdsprache oder zwischen Fremdsprachenunterricht und dem gelegentlichen Gebrauch der Fremdsprache in anderen Situationen ist sicherlich eine in-

terpolierte Tätigkeit, welche die retroaktive Inhibition verstärkt. Innerhalb des Begriffsfeldes 'Stimulus' und 'Response' kann man sagen, daß die Inhalte, die eine Person kommunizieren will, die Stimuli und ihre Enkodierung in Zeichen einer bestimmten Sprache die Responses sind.

Man kann sicher annehmen, daß niemand das Vorhandensein des starken Einflusses der retroaktiven Inhibition auf den Zweitsprachenerwerb leugnen würde, die von Linguisten als 'linguistische Interferenz' bezeichnet wird. Auch wird immer deutlicher, wie überaus stark und fortdauernd die Ausdrucksgehnheiten in der Muttersprache sind, nämlich in einem solchen Maße, daß sie sich noch bei Personen zeigen, die viele Jahre in einem fremdsprachigen Land zugebracht und sich überwiegend der dort gesprochenen Sprache bedient haben. A.A. Leont'ev, einer der führenden sowjetischen Psycholinguisten und Methodiker, schreibt zu diesem Problem (1970, S. 19):

Das Phänomen, daß Fertigkeiten und Gewohnheiten aus der Muttersprache in eine Zweitsprache transferiert werden, ist unabhängig von unseren Bemühungen vorhanden, es durch eine besondere Methode, zum Beispiel die direkte Methode, einzuschränken. Diese Art des Transfers ist tief in allgemeinen Prinzipien des Transfers von Wissen oder vielmehr von Korrekturmaßnahmen verwurzelt, da es ökonomischer ist, Korrekturen zum bereits bekannten Wissen sich bewußt zu machen und zu automatisieren als ein neues Wissenssystem von Grund auf neu aufzubauen.

Daher stellt sich die Frage geradezu von selbst, ob es nicht besser ist, sich diesen gewohnheitsmäßigen Transfer auf irgendeine Weise zunutze zu machen als ihn mit allen Mitteln zu bekämpfen und auszulöschen zu versuchen oder gar seine Existenz zu leugnen. Ich glaube, daß die Anwendung kontrastiver Analyse im Fremdsprachenunterricht viel zur Kontrolle und zur unterstützenden Aktivierung gerade des Phänomens beitragen könnte, das wir so lange als überaus schädlich angesehen haben. Das Fortdauern und die Stärke von Sprachinterferenz erklärt sich leicht durch die bewiesene Tatsache, daß die retroaktive Inhibition dort am stärksten ist, wo die Stimuli für die gelernte Aufgabe und die interpolierte Störaktivität gleich, die verlangten Responses aber verschieden sind. Genau dies ist

beim Fremdsprachenlernen im Schulunterricht der Fall, wo die Inhalte, die wir in der Muttersprache und in der Fremdsprache ausdrücken wollen, gewöhnlich gleich sind, aber unterschiedliche Einkodierungen erfordern, oder wie Borger und Seaborne (1966, S. 156) sagen:

Verwechslung ist dann am größten, wenn Menschen bei verschiedenen Anlässen aufgefordert sind, sich unter ähnlichen Umständen in verschiedener Weise zu verhalten.

Unser Wissen über die Funktion des Gedächtnisses legt ebenfalls den Schluß nahe, daß das Behalten von Dingen und seine Überführung in das Langzeitgedächtnis sich nicht einfach mit einer wirklichkeitsgetreuen Aufnahme auf Tonband vergleichen läßt. Es scheinen hier rezeptive Vorgänge beteiligt zu sein, die neue Informationen nach dem Gliederungsprinzip vorher gelernten Materials aufnehmen und speichern und so im Laufe der Zeit zu einer fortlaufenden Störung des gelernten Materials führen (Borger und Seaborne 1966, S. 165). Die Gestaltschule hat mit ihrer Konzeption der kognitiven Struktur, in die sich alles neue Wissen stückweise einfügt, den gleichen Gedanken betont. Auch Bartlett (1932) hat auf diesen besonderen Aspekt der Gedächtnisveränderung hingewiesen. Nun implizieren die Ergebnisse seiner Experimente mehr als nur die Tatsache, daß gelerntes Material auf dem Lernweg gestört wird, vielmehr dauert die Distortion oder - in anderen Worten - die Assimilation an vorher existierende Strukturen selbst nach Entfernung des ursprünglichen Materials an. Dies weist auf einen mehr dynamischen Aspekt der Sprachinterferenz hin, der von mit diesem Problem befaßten Linguisten häufig vernachlässigt wird. Aus psychologischer Sicht läßt sich sagen, daß es zwischen den beiden Sprachsystemen im Lernen keine friedliche Koexistenz, sondern ständigen Krieg gibt und daß sich dieser Krieg nicht auf den Augenblick der Kognition beschränkt, sondern während des Vorganges der Speicherung des Neugelernten im Gedächtnis fort dauert. Dementsprechend beeinträchtigt jeder polnische Satz, den ich höre, spreche, lese oder schreibe, mein Englisch. Das gleiche gilt auch umgekehrt, aber die sogenannte 'retroaktive Interferenz' ist unter den Lernbedingungen, die ich meine, nicht so gefährlich, weshalb ich sie in dieser Arbeit nicht behandle. Wenn wir all dies in Betracht ziehen, ist der Schluß

zulässig, daß es besser ist, den Prozeß des Sprachvergleichs, der ohnehin stattfindet, bewußt zu machen, ihn in nützliche Kanäle zu leiten und gleichzeitig eine Distortion aus unkontrollierter Assimilation zu vermeiden.

Eine weitere interessante psychologische Tatsache ist, wie sehr das Maß der retroaktiven Inhibition von der Lernmethode für das Experimentalmaterial im Vergleich zur Lernmethode für das interpolierte Material abhängt. Experimente von Jenkins und Postman (1949) und Budohoska (1966) zeigen deutlich, daß die retroaktive Inhibition merklich zunimmt, wenn die Lernweise für Experimentalmaterial und interpoliertes Material im wesentlichen gleich ist. Umgekehrt nimmt die retroaktive Inhibition ab, wenn die Methoden sich grundsätzlich unterscheiden. Wenn wir davon ausgehen, daß der Gebrauch der Muttersprache als Üben und Lernen der interpolierten Aktivität angesehen werden kann, wird deutlich, daß die Forderung vieler Methodiker, daß der Fremdsprachenerwerb die für den Muttersprachenerwerb charakteristischen Prozesse imitieren solle, psychologisch nicht so haltbar ist wie es auf den ersten Blick scheint. Unter diesem Gesichtspunkt ist es vielleicht wünschenswert, daß sich eine Methode für den Fremdsprachenerwerb durch kognitive Elemente auszeichnet, um ihn vom Muttersprachenerwerb abzuheben.

Ein weiterer wichtiger Faktor zur Verringerung der retroaktiven Inhibition ist die Einstellung oder Bereitschaft der Lernenden, den interferierenden Einfluß zu unterbinden. Ein klassisches Experiment, das Lester (1932) mit vier Gruppen von Versuchspersonen durchgeführt hat, die auf verschiedene Weise instruiert und auf das Vorhandensein von Interferenz durch interpolierte Tätigkeiten aufmerksam gemacht wurden, zeigte sehr deutlich, daß die Versuchspersonen, die wußten und denen gezeigt wurde, wo Interferenz auftreten würde und wie zudem ihr Auftreten zu bekämpfen sei, im Re-Test des gelernten Materials wesentlich besser abschnitten als diejenigen, die keine solche Instruktionen erhalten hatten. Hieraus folgt, daß der Fremdsprachenerwerb wesentlich erleichtert werden kann, wenn man den Lernenden vor Sprachinterferenz warnt, indem man ihm deutlich und im vorhinein zeigt, wo sie auftreten und auf welche Weise er sie

einschränken kann.

Dies sind nur einige der psychologischen Fakten zur Unterstützung des von mir vorgeschlagenen Verfahrens zum Einsatz kontrastiver Analysen im Fremdsprachenunterricht in der Phase der Präsentation von Sprachmaterial. Gegen diese Art des kognitiven Vorgehens sind jedoch verschiedene Einwände erhoben worden.

Es ist deutlich geworden, daß mein Vorgehen durch die Verwendung grammatischer Erklärungen und Regeln und ihrer bewußten Anwendung im Fremdsprachenlehren und -lernen gekennzeichnet ist. Die Mehrzahl der Wissenschaftler und Lehrer, die sich gegen diese Methode aussprechen, würde jede Art von kontrastiven Erläuterungen für den Lernenden als Erhöhung der Menge von Metasprache und Regeln und somit als Schädigung des Erwerbs von fremdsprachlicher Kompetenz ansehen. Diese Einwände sagen im wesentlichen, daß jede bewußte Anwendung verbalisierter Regeln das Sprechvermögen und das Hörverstehen in der fremden Sprache reflektiv und langsam werden lassen und so den Erwerb mündlich-sprachlicher Fertigkeiten unmöglich machen. Diese Haltung wird von Sol Saporta deutlich formuliert, wenn er schreibt (1966, S. 86):

Sprache ist von Regeln gesteuertes Verhalten und das Lernen einer Sprache bedeutet Internalisieren ihrer Regeln. Aber die Fähigkeit oder Neigung zur Formulierung der Regeln stört augenscheinlich die Performanz, die zur automatischen Anwendung der Regeln führen soll.

Diesen Feststellungen und Einwänden liegt ein schweres und beharrliches Mißverständnis zugrunde. Es besteht darin, daß jegliche Anwendung von Regeln und kontrastiven Erläuterungen als von ihrem Wesen her statisch und unveränderbar angesehen wird. Anscheinend glauben Saporta und andere Theoretiker, daß der Lernende, der auf dem Weg über Regeln und Metasprache etwas über die Zielsprache gelernt hat, sich jedesmal, wenn er etwas in dieser Sprache ausdrücken will, alle relevanten Regeln und metasprachlichen Formulierungen in der gleichen Form, in der er sie gelernt hat, ins Gedächtnis rufen müßte. Es ist jedoch psychologisch erwiesen, daß Regeln und Metasprachliches, sofern es nicht um seiner selbst willen

gelernt wird, vor allem den Erwerb von Einsicht in und Verständnis von Funktionen von Elementen der Zielsprache erleichtern und besonders in den Anfangsstufen des Sprachgebrauchs eine wirksame Stütze bilden. Daraufhin werden die Regeln durch Übung reduziert und verschwinden wahrscheinlich zum größten Teil. Beim tatsächlichen Gebrauch der Sprache werden sie nicht mehr konsultiert, obwohl sie vielleicht abrufbereit in einer höheren Stufe des Wissens über die Sprache gespeichert werden. Anscheinend braucht der Lernende sich der vorgegebenen Regel oder Metasprache umso weniger bewußt zu erinnern, je häufiger er sie in wirklichen oder simulierten Situationen angewendet hat. In dieser Hinsicht ist John B. Carroll (1971) der Meinung, daß die Trennung zwischen "regelgesteuertem Verhalten" und "Gewohnheiten" falsch ist, weil Sprachregeln Beschreibungen von Sprachgewohnheiten sind und es möglich ist, von der bewußten Anwendung von Regeln zu Gewohnheiten zu gelangen. A.A. Leont'ev (1970) ist der gleichen Ansicht, wenn er schreibt:

Eine Gewohnheit läßt sich von unten nach oben als Ergebnis von Imitation bilden oder von oben nach unten als Ergebnis von Automatisierung und Reduktion von Wissen.

Diese Feststellungen werden durch die Erfahrungen vieler Fremdsprachenlerner, mich selbst eingeschlossen, gestützt, die die Sprache durch bewußte Anwendung von Regeln gelernt haben, ohne daß nun ihre Performanz durch bewußte oder reflexive Prozesse bestimmt ist. (Dies ist beim Erwerb jeder Fertigkeit der Fall, wo auf jeder Lernstufe eine Anzahl von völlig automatisierten Verhaltensweisen vorhanden ist und mindestens eine bewußt erworben wird, um ihrerseits automatisiert zu werden.) Einwände wie der oben aufgeführte lassen eines der grundlegenden psychologischen Lerngesetze außer acht, nämlich daß die Art, auf die etwas gelernt wird, nicht für immer festlegt, wie das Gelernte später genutzt wird. Daraus folgt, daß der Gewinn an besserem Verständnis und Behalten von Material der Zielsprache durch kontrastive Analyse nicht durch eine Verlangsamung der Bildung von Gewohnheiten aufgehoben werden muß. Ein weiterer Einwand gegen das von mir vorgeschlagene Verfahren ist, daß es zu kombiniertem Bilingualismus führt, bei dem die Muttersprache des Ler-

nenden als Referenzsystem für seinen Zweitsprachengebrauch dient. Aber aus psychologischer Sicht ist die klassische Einteilung der Lernenden in kombinierte und koordinierte Bilinguale immer mehr in Frage gestellt worden. Unter mit diesem Problem befaßten Psycholinguisten und Soziolinguisten herrscht nunmehr die Auffassung vor, daß man nicht so sehr von Typen von Bilingualen als vielmehr von Typen bilingualen Verhaltens sprechen sollte (Fishman 1966). Manche Psycholinguisten behaupten, daß selbst das Vorherrschen eines Typs bilingualen Verhaltens bei einer Person äußerst instabil ist und sich je nach den Umständen ändert (lt. persönlicher Mitteilung von E. Ingram). Wie dem auch immer sei: Die Vorstellung über einen Fremdsprachenlerner, der seine beiden Sprachsysteme streng zu trennen imstande ist, fällt sehr schwer, noch dazu, wenn sich dieser in der Lage befinden sollte, in die sich etwa ein gewöhnlicher Oberschüler hineingestellt sieht. Die Ansicht des Denkens in der fremden Sprache, die Beljajew (1964) so sehr betont, ist für unsere Betrachtungen ebenfalls ohne Belang, weil sie Denken im allgemeinen und besonders operationales Denken - das niemals völlig verbal ist - mit innerem Sprechen oder innerem Monolog verwechselt. Zugegebenermaßen kann das Üben inneren Sprechens in der Fremdsprache eine wirkliche Hilfe zu ihrer Beherrschung sein, doch kann es zwar empfohlen, nicht jedoch gelernt werden.

Ein weiterer Einwand ist, daß die Erfahrungen mit der grammatikalisierenden Übersetzungsmethode die Unwirksamkeit von auf grammatischer Analyse und Übersetzung basierenden Verfahren gezeigt haben. Experimente von Forschern wie Scherer und Wertheimer (1964) und Smith (1970) haben bewiesen, daß sich die ausschließliche Verwendung audiolingualer Techniken selbst bei den Lernzielen des mündlichen Gebrauchs und des hörenden Verstehens nicht deutlich überlegen gezeigt haben. Jedenfalls haben diese Experimente gezeigt, wie J.B. Carroll (1971) schreibt, daß

...Lernende genau das lernen, was sie gelehrt werden oder zumindest, daß gegenseitiger Transfer von Lernen zwischen den mündlichen und den schriftlichen Fertigkeiten stattfindet.

Die hier vorgestellten Überlegungen werden durch eine Reihe von empirischen Daten gestützt. Da jedoch der

äußere Umfang dieser Arbeit beschränkt ist, möchte ich nur noch auf die von Lambert, Gardner, Barik und Tunstall (Lambert 1967) beschriebenen Ergebnisse eines Experiments eingehen, die feststellen, daß diejenigen Studenten, die in einem sehr intensiven Sprachkurs nach der direkten Methode ihre Mutter- und Zielsprache während der gesamten Kursdauer funktionell getrennt hielten, nicht so gut abschnitten wie diejenigen, die eine Interaktion der semantischen Eigenheiten der beiden Sprachen zuließen.

Nun zum Abschluß einige Worte darüber, wie ich mir den Einsatz kontrastiver Untersuchungen im Fremdsprachenunterricht vorstelle. Zunächst einmal sollte auf Semantik abgezielt werden, das heißt, der Lehrer sollte aufzeigen, wie gewisse Bedeutungen, etwa Ausdruck der Zukünftigkeit, im Englischen und Polnischen syntaktisch realisiert sind und nicht nur auf die Unterschiede in den Sprachformen hinweisen. Bei der Einführung des Gebrauchs des 'Present Tense' zum Ausdruck der Zukünftigkeit im Englischen sollte der Lehrer 1. darauf hinweisen, daß im Polnischen das Präsens dem gleichen Zweck dient, dann sollte er 2. die Ähnlichkeiten und Unterschiede im Gebrauch beider Sprachen zeigen, 3. die Grenzen für mögliche Analogien ziehen und 4. vor den Gebieten möglichen negativen Transfers und Verwechslungen warnen. Dies sollte vor dem Üben der jeweiligen Struktur geschehen, damit die Gewohnheiten auf einer bewußten, kognitiven Basis aufgebaut werden.

Eines der Charakteristika dieses Vorgehens wäre die häufige Verwendung der Übersetzung als einer vollkommenen, wenn auch nicht einzigen oder gar hauptsächlichen Methode zum Erlernen grammatischer Strukturen. Auf allen Ebenen der grammatischen Beschreibung, d.h. auf der phonetischen, der lexikalischen und syntaktischen Ebene sollte eine solche Anwendung der kontrastiven Analyse erfolgen.

Die hier vorgestellte Hypothese bedarf der Verifizierung durch ein Experiment oder vielmehr der Erprobung durch eine große Zahl von Lehrern in einer Vielzahl von Kursen. Dies hinwiederum setzt die Erstellung einer guten pädagogisch orientierten kontrastiven Grammatik voraus, die erste und vordringlichste Aufgabe

in der pädagogischen Anwendung kontrastiver Untersuchungen. Auch sollten die Lehrer durch ein systematisches Studium kontrastiver Analysen der beiden am Lernprozeß beteiligten Sprachen auf die Anwendung kontrastiver Analysen im Fremdsprachenunterricht vorbereitet sein. Deshalb sollte ein Kurs in kontrastiver Analyse Teil des Lehrplans in allen philologischen Fachbereichen unserer Universitäten und aller Lehrerfortbildungslehrgänge sein.

Wenn sich das oben skizzierte Verfahren durch Lehr- und Lernverfahren unter gewissen spezifizierbaren Bedingungen bewährt, wird sich die kontrastive Untersuchung als von größerem pädagogischen Wert erweisen als vorher für möglich gehalten wurde.

Übersetzt von Heinz-Jürgen von Unwerth

L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

- Bartlett, F.C.(1932): Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology. London.
- Borger, R. / Seaborne, A.E.M.(1967): The Psychology of Learning. London.
- Budohoska, W.(1966):"Zależność retroakcji od sposobu uczenia się materiału początkowego i interpolowanego." In: Studia Psychologiczne 7, S. 137-145.
- Carroll, J.B.(1971):"Current Issues in Psycholinguistics and Second Language Teaching." In: TESOL Quarterly 5, S. 101-114.
- Fishman, J.(1966):"The Implications of Bilingualism for Language Teaching and Language Learning." In: Valdman, A. (Hrsg.): Trends in Language Teaching. New York, S. 121-131.
- Jenkins, W.O./Postman, L.(1949):"An Experimental Analysis of Set in Learning: Retroactive Inhibition as a Function of Changing Set." In: Journal of Experimental Psychology 39, S. 69-73.
- Lambert, W.E.(1967):"Psychological Approaches to the Study of Language." In: Michel, P. (Hrsg.): Foreign Language Teaching: an Anthology. London, S. 215-250.

- Leont'ev, A.A.(1970): Nekotorye problemy obuczenija russkomu jazyku kak inostrannomu. Moskau.
- Lester, O.P.(1932): "Mental Set in Relation to Retroactive Inhibition." In: Journal of Experimental Psychology 15, S. 681-689.
- Saporta, S.(1966): "Applied Linguistics and Generative Grammar." In: Valdman, A. (Hrsg.): Trends in Language Teaching. New York, S. 81-92.
- Scherer, G.A.C./Wertheimer, M.(1964): A Psycholinguistic Experiment in Foreign-Language Teaching. New York.
- Smith, P.D., Jr.(1970): A Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction. Philadelphia.

Dumitru Chitoran

KONTRASTIVE ANALYSE:

Andere Fragen als die nach der linguistischen Theorie und der Untersuchungsmethodologie

1. Im Zusammenhang mit dem Projekt zur kontrastiven Analyse Rumänisch-Englisch standen von Anfang an theoretische Probleme im Brennpunkt der Diskussionen und Erörterungen. Genauer, es waren die Fragen nach der Wahl der linguistischen Theorie, die als Rahmen für die kontrastive Studie dienen sollte und die Frage nach der bei der kontrastiven Untersuchung zu verwendenden Methodologie.

Das spiegelt natürlich die derzeitige Situation im Bereich kontrastiver Studien wider, denn es ist deutlich geworden, daß, auf der einen Seite, von keiner der linguistischen Theorien gesagt werden kann, daß sie allen Bedürfnissen der kontrastiven Analyse gerecht wird, und daß, auf der anderen Seite, keine Methodologie erarbeitet und durch praktische Untersuchungen in diesem Bereich validiert worden ist.

Wie im Protokoll über die Zusammenarbeit zwischen der Universität Bukarest und dem Forschungszentrum für Phonetik und Dialektologie der rumänischen Akademie einerseits und dem Zentrum für Angewandte Linguistik in Washington andererseits festgesetzt wurde, hat das Projekt zur kontrastiven Analyse Rumänisch-Englisch eine deutlich pädagogische Ausrichtung. Sein Ziel ist es, die sich aus einer kontrastiven Analyse ergebenden wesentlichen strukturellen Merkmale des Englischen und Rumänischen aufzuzeigen und auf dieser Grundlage eine Lehrstrategie für die beiden Sprachen aufzubauen. Dabei sollen solche Dinge wie Anordnung und Programmierung der sprachlichen Fakten im Lehrprozeß, Ausarbeitung linguistisch orientierten Lehrmaterials usw. berücksichtigt werden.

Aus dem oben Gesagten folgt, daß die kontrastive Analyse Englisch-Rumänisch einen wohl definierten prak-

tischen Zweck hat. Daher die Bedingung, daß alle theoretischen Untersuchungen eine Analyse der pädagogischen Implikationen, der Erforschung und Erarbeitung von Musterlehrmaterialien einschließen sollten.

Das soll in keiner Weise heißen, daß das theoretische Interesse an der zu bewältigenden Aufgabe herabgesetzt oder verringert werden soll. Im Gegenteil, Charakteristikum unserer Arbeit war von Anfang an der Versuch, die Grenzen und Mängel der kontrastiven Analyse in ihrer traditionellen Form zu überwinden und damit einen Beitrag zur Verdeutlichung der Probleme zu liefern, die mit dieser Art linguistischer Forschung verbunden sind.

Der Kern der folgenden Bemerkungen ist, herauszustellen, daß es außer den oben erwähnten Fragen nach der linguistischen Theorie und nach der Forschungsmethode noch andere Probleme und Fragen bei einer kontrastiven Untersuchung zu betrachten gilt, Probleme, deren Berücksichtigung schon in diesem frühen Stadium notwendig ist, wenn wir eine deutliche Vorstellung von Art und Umfang der zu bewältigenden Aufgaben haben wollen. Folgende Probleme sollen behandelt werden:

- (a) Kontrastive Analyse im Licht neuer theoretischer Entwicklungen in Linguistik, Psychologie und Sprachlernprozeß.
- (b) Die Unterscheidung zwischen linguistischer und pädagogischer Grammatik und die Implikationen dieser Unterscheidung für die kontrastive Grammatik.
- (c) Die Rolle von Beobachtung, Experiment und Fehleranalyse in kontrastiven Untersuchungen.

2. Es ist hinlänglich bekannt, daß die kontrastive Analyse, als ein besonderes Forschungsgebiet innerhalb der angewandten Linguistik, in Verbindung mit einer spezifischen linguistischen Theorie auftrat, welche wiederum mit einer bestimmten psychologischen Sichtweise und einer spezifischen Hypothese über Sprachlernprozesse assoziiert war. Die angesprochene Theorie ist der deskriptivistische Strukturalismus

in seiner neo-bloomfieldischen Ausprägung. Sie legt besonderes Gewicht auf das Primat des Mündlichen über das Schriftliche, den Systemcharakter der Sprache, aufgezeigt durch ihre phonologischen und grammatischen Systeme, wobei das Erfassen der Bedeutungskomponente an andere Wissenschaften verwiesen wurde, da das Verständnis von Sprache als eines Systems von Bedeutungsträgern für wichtiger erachtet wurde als das Wissen über die Bedeutungen selbst.

2.1. Die mit dieser linguistischen Theorie assoziierte psychologische Theorie war natürlich das, schon in Bloomfields "Language" vorhandene, behavioristische Konditionieren. Die Verbindung zwischen Strukturalismus und Behaviorismus (eigentlich eine frühe Form des Thorndikeschen Assoziationismus) wurde als ein historischer Zufall betrachtet, in dem Sinne, daß keine gegenseitige Abhängigkeit zwischen beiden bestanden habe (Wardhaugh 1970). Tatsächlich jedoch erklärt sich dieser Zusammenhang aus der ganzen Atmosphäre, die zu der damaligen Zeit in der amerikanischen Geisteswissenschaft herrschte.

Wesentliche Bestandteile dieser psychologischen Theorie über das Lernen sind einige allgemeine Prinzipien, von denen die wichtigsten im folgenden vorgeführt seien:

- Das Erlernen einer Sprache beinhaltet hauptsächlich, geeignete Responses auf verbale Stimuli zu finden;
- der Spracherwerb besteht in der Bildung sprachlicher Verhaltensmuster;
- die Bildung neuer sprachlicher Verhaltensmuster impliziert Interferenzerscheinungen, die durch die Kollision mit bereits erworbenen Verhaltensmustern entstehen;
- die neu erworbenen Verhaltensmuster müssen ständig auf verschiedene Weise verstärkt werden, damit sie aktiv verwendet werden können;
- jede Generalisierung über das Funktionieren der Sprache, die der Lernende feststellt, ist induktiv.

Dies alles hat zu der als 'audio-lingual habit theory' bekannten Sprachlerntheorie geführt, die während der letzten Jahrzehnte vorherrschend geworden ist.

2.2. Neue Entwicklungen sowohl in der Linguistik als auch in der Psychologie machten es notwendig, einige der allgemein akzeptierten Grundsätze über das Sprachenlernen zu revidieren.

2.2.1. Die herausragende Entwicklung in der Linguistik ist natürlich das Erscheinen der generativen Grammatik als einer Theorie der linguistischen Kompetenz, bei der der Schwerpunkt von dem eher manipulativen Gebrauch der Sprache auf den kreativen Gebrauch verlegt wurde.

Hierbei muß man in vielfacher Hinsicht die generative Grammatik als eine Reaktion auf den simplifizierenden Behaviorismus und Assoziationismus des Strukturalismus betrachten. Es darf also nicht verwundern, daß all die Sprachlehrer, die der audio-lingualen Methode skeptisch gegenüberstanden, sich sozusagen auf die generative Transformationsgrammatik stürzten, die sie als eine Antwort auf ihre Probleme betrachteten.

Jedoch, die Anwendbarkeit der generativen Grammatik bei der Vermittlung von Sprachen ist ein sehr kontroverses Problem. Chomsky selbst zeigte sich skeptisch gegenüber ihrer pädagogischen Anwendbarkeit. Bezüglich der kontrastiven Analyse hingegen wird der generativen Grammatik besondere Bedeutung zugeschrieben werden können, ist sie doch unbestreitbar als Modell - wenn auch nicht als einziges - für kontrastive Untersuchungen geeignet.

2.2.2. Die hierzu parallele Entwicklung in der Psychologie manifestiert sich durch das Erscheinen der sogenannten 'cognitive code-learning theory', wonach das Sprachenlernen einen Prozeß darstellt, der dadurch gekennzeichnet ist, daß eine bewußte Kontrolle der phonologischen, grammatischen und lexikalischen Muster, gleichsam als ein "body of knowledge" aufgebaut wird (Carroll 1969).

Die Bildung von Verhaltensmustern als automatisierte Responses auf verbale Stimuli wird also ersetzt durch das bewußte Verstehen der Sprachstruktur seitens des Lernenden. Letzteres deshalb, weil man annimmt, daß die bewußte Kontrolle über die Struktur ihren kreativen Gebrauch in echten Sprechsituationen erleichtert.

Die 'cognitive code-learning theory' muß also vor einem anderen psychologischen Hintergrund gesehen werden, nämlich vor dem der Gestalttheorie. Die Gestalttheorie betont, daß die zu lernenden Items als Elemente integrierter Strukturen wahrgenommen werden, nicht als individuelle Elemente, die auf irgendeine Art und Weise durch Konditionieren assoziiert werden.

Es wurde gezeigt (Wardhaugh 1970), daß in naher Zukunft eine Art von Verbindung zwischen der generativen Grammatik als einer linguistischen Theorie und der kognitiven Psychologie erwartet werden kann, mit weitreichendem Einfluß auf das Sprachenlernen und -lehren.

Dennoch, es besteht Grund zu der Annahme, daß die 'audio lingual habit theory' und die 'cognitive code-learning theory' bald nicht mehr als sich widersprechende, sondern eher als komplementäre Theorien erscheinen werden.

Psycholinguisten haben bereits darauf hingewiesen (Rivers 1968), daß es zwei verschiedene Aspekte des Sprachenlernens gibt, eine manipulative Stufe - Gebrauch linguistischer Elemente, die in festen Relationen stehen und sich in geschlossene Systeme einfügen- und eine expressive (oder kreative) Stufe, die eine unendliche Menge von Variationen ermöglicht.

Es kann durchaus sein, daß sich die audio-linguale Methode mehr für die manipulative Stufe des Sprachenlernens eignet, während die 'cognitive code-learning theory' besser geeignet ist für den Erwerb der kreativen Aspekte des Sprachgebrauchs.

2.2.3. Immerhin, selbst wenn die Frage nach der Wahl zwischen den beiden Sprachlerntheorien nicht gestellt werden kann, dürfte es dennoch notwendig sein, die Rolle der kontrastiven Analyse für beide Theorien zu durchdenken.

Im Falle der 'audio-lingual habit theory' ist es offensichtlich so, daß die kontrastive Analyse zuerst einmal dem Lehrer als wissenschaftliche Voraussetzung seiner Lehrstrategie und -methode eine Hilfe bietet. Auf der Grundlage der Ergebnisse kontrastiver Untersuchungen kann der Lehrer seinen Unterricht so planen, daß der Schwerpunkt auf den empfindlichen Stellen liegt, d.h. dort, wo die Analyse aufgrund der Strukturunterschiede zwischen den beiden Sprachen Fehler voraussagt. Gleichermäßen hilfreich ist die kontrastive Analyse für die Erstellung von Lehrmaterial. In beiden Fällen brauchen jedoch dem Lernenden die Ergebnisse der Theorie nicht offengelegt zu werden.

Im Gegensatz dazu verlangt die 'cognitive code-learning theory', daß diese Ergebnisse dem Schüler erklärt werden, da dies der einzige Weg ist, der zu einer bewußten Kontrolle der linguistischen Struktur führt. Einer der wichtigsten Grundsätze der audio-lingualen Methode: "Lehre die Sprache selbst, nicht Kenntnisse über die Sprache" wird so nicht nur in Frage gestellt, sondern grundsätzlich zurückgewiesen. Mehrere Argumente sprechen für diesen Ansatz. Erstens, das Studium des Sprachenlernens zeigte, daß die Bewußtmachung von Schwierigkeiten das Lernen der entsprechenden sprachlichen Einheiten erleichtert. Zweitens, eine Fremdsprache wird gewöhnlich in der Schule gelernt, d.h., der Lernende ist schon mit bestimmten Lerntechniken vertraut.

3. Auf jeden Fall erhebt sich ein neues Problem für die kontrastive Analyse, ein Problem, das noch nicht genügend behandelt wurde. Das Problem ist verbunden mit der Frage, wie die Ergebnisse der kontrastive Analyse dem Fremdsprachenlerner dargeboten werden sollen.

Jede Art linguistischer Einsichten, die dem Lernenden vermittelt werden, sollte natürlich pädagogisch durchdacht sein.

Die Unterscheidung in linguistische und pädagogische Grammatiken ist nicht neu, obwohl beide Grammatiktypen nie so streng auseinandergehalten wurden, wie moderne Grammatiker das gerne hätten. In der Vergangenheit vereinten sogar die umfangreichen englischen

Grammatiken, wie etwa die von Jespersen oder Curme, beide Aspekte auf mehr oder weniger offensichtliche Art.

Es gibt dennoch wichtige Unterschiede zwischen einer linguistischen und einer pädagogischen Grammatik, sowohl in der Form als auch im Ansatz (Sol Saporta 1966). Nur zu oft wurden wir Zeuge von Versuchen, linguistische Einsichten oder linguistische Analyseverfahren im Unterricht anzuwenden, ohne daß dabei die Modifikationen berücksichtigt wurden, die ihre pädagogische Evaluation verlangt. Dies war der Fall bei der 'nominal-pair'-Technik und ist jetzt der Fall bei der Transformationstechnik, um nur zwei krasse Beispiele anzuführen.

Die linguistische Grammatik, als eine Darstellung der sprachlichen Kompetenz normaler Sprecher, zielt darauf ab, die grammatischen Sätze einer Sprache aufzuzählen und ihnen eine grammatische Beschreibung und eine semantische Interpretation zuzuordnen (Chomsky 1965).

Die pädagogische Grammatik zielt im Gegensatz dazu auf die Entwicklung einer bestimmten sprachlichen Fähigkeit ab, nämlich der Fähigkeit, Sätze zu interpretieren und/oder zu produzieren. Sie besteht deshalb hauptsächlich darin, linguistische Einsichten, geliefert durch die linguistische Grammatik, in eine wirksame Lehrmethode umzuwandeln. Bei der Erarbeitung einer pädagogischen Grammatik ist es notwendig, von einer linguistischen Theorie auszugehen, die den Inhalt, - d.h. das, was gelernt werden soll -, erfaßt, und diesen Inhalt dann mit einer bestimmten Sprachlerntheorie zu verbinden, die ihre Form ergibt. Es braucht hier nicht wiederholt zu werden, daß die Erkenntnisse, die sich aus einer bestimmten linguistischen Theorie ableiten lassen, niemals in vollem Umfang eine praktische Lehrmethode bestimmen können.

3.0.1. Die Dichotomie linguistisch (theoretisch) versus pädagogisch hat auch eine direkte Relevanz für kontrastive Untersuchungen. Unabhängig davon, welche linguistische Theorie, welche Forschungsmethode benutzt wird, unabhängig von der Bereitschaft, auf Einsichten und Daten anderer interdisziplinärer Wissenschaften wie beispielsweise Psycholinguistik einzu-

gehen, müssen die Ergebnisse der Untersuchung dem Lernenden auf pädagogische Weise angeboten werden, entweder direkt oder eingearbeitet in die Lehrmaterialien. Bestimmte der jetzt in Arbeit befindlichen kontrastiven Untersuchungen, wie etwa das jugoslawische Projekt¹, lösen dies Problem, indem sie von den Forschern verlangen, daß sie in Zusammenarbeit mit Spezialisten auf dem Gebiet der Unterrichtsmethodologie die pädagogischen Implikationen am Ende ihrer Untersuchungen aufzeigen. Außerdem soll eine Reihe von Musterlehrmaterialien auf der Grundlage der Ergebnisse der kontrastiven Analyse erstellt werden.

Im rumänischen Projekt geht man etwa auf dieselbe Art vor, d.h. es wird von allen Spezialisten erwartet, daß sie ihre Untersuchungen mit einer detaillierten Beschreibung methodischer Implikationen für den Lehrprozeß versehen und daß sie dem Lehrer Hinweise geben, wie er der Klasse ein bestimmtes grammatisches Problem am besten vermitteln kann. Die Entwicklung von Lehrmaterial ist ebenfalls Teil des Projekts zur kontrastiven Analyse Rumänisch-Englisch. Da die überwiegende Mehrzahl der Forscher an unserem Projekt gleichzeitig Mitglieder von vier rumänischen Universitäten sind, und alle über ausreichende Lehrerfahrung verfügen, besteht guter Grund zu der Annahme, daß diese Aspekte des Projekts erfolgreich bewältigt werden können.

Trotzdem bleibt die Frage offen, ob zuerst die kontrastive Analyse auf einer streng theoretischen Basis erarbeitet werden sollte, und dann die Bedürfnisse des Lernenden und die praktischen Bedürfnisse des Fremdsprachenunterrichts in einer darauf folgenden Phase behandelt werden, oder ob diese Bedürfnisse im Gegensatz dazu schon während der Durchführung der Untersuchung selbst ausreichende Beachtung finden sollten.

Gleichermaßen wichtig ist im Hinblick auf die 'cognitive-code learning theory' die Frage, ob es einen Gewinn bringt, dem Lernenden die Ergebnisse der kontrastiven Analyse explizit darzubieten. Lehrerfahrung in der Vergangenheit scheint zu zeigen, daß das sehr wohl der Fall sein kann, denn es wurde beobachtet, daß das Offenlegen von Schwierigkeiten die Aufgabe, sie zu überwinden, erleichtert hilft.

Es ist deshalb notwendig, schon in dieser Phase unserer Arbeit zu klären, in welchem Maße die kontrastive Grammatik auch eine pädagogische Grammatik sein wird.

4. Das letzte Problem, das in diesem Beitrag behandelt werden soll, ist die Frage, welchen Platz und welche Rolle direkte Beobachtungen und Experimente im Bereich der kontrastiven Analyse haben sollen. Es ist oft die Frage gestellt worden, ob die kontrastive Analyse Schwierigkeiten beim Zweitsprachenerwerb wirksamer und verlässlicher vorhersagen kann als etwa die Untersuchung der im Fremdsprachenunterricht beobachteten Schülerfehler. Das trifft besonders auf diejenigen Fremdsprachen zu, die in großem Rahmen in einer Vielzahl von Ländern gelehrt werden und einer großen Zahl von Menschen vermittelt worden sind, sei es innerhalb oder außerhalb des Schulsystems.

Das erklärt auch, warum viele Fremdsprachenlehrer nicht allzu enthusiastisch in bezug auf die Aussichten der kontrastiven Analyse waren, da sie in den meisten Fällen Daten lieferte, die den Lehrern schon bekannt waren, während sie in anderen Fällen Schwierigkeiten nicht anzeigte, denen die Lehrer im Klassenraum wirklich gegenüberstanden.

Einige schlossen daraus, daß die kontrastive Analyse, auf einer theoretischen Ebene betrieben, nur dann einen gewissen praktischen Wert beinhalten kann, wenn sie eine vorbereitende Phase in der Erarbeitung von Lehrmaterial für eine "exotische" Fremdsprache ist, die sich typologisch von der Muttersprache der Lernenden unterscheidet. Eine solche Untersuchung würde u.a. das Fehlen von Tradition und Erfahrung bei der Vermittlung der betreffenden Sprache ausgleichen.

Andererseits halten natürlich diejenigen, die fest an die prädiktive und explanatorische Kraft der kontrastiven Analyse glauben, begleitende direkte Beobachtungen und Experimente im Klassenraum nicht für notwendig.

4.0.1. Die Lösung dieses Problems scheint uns nun zu sein, daß das eine das andere ergänzen sollte.

Dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen wird selbstverständlich jeder Fortschritt auf dem Gebiet der Linguistik sowie der mit ihr verwandten Disziplinen Psycho- und Soziolinguistik, ebenso natürlich wie jeder Fortschritt auf so anwendungsorientierten Gebieten wie der kontrastiven Analyse zugute kommen.

Dabei darf es aber keinen Zweifel darüber geben, daß ein Gewinn für das Lehren von Fremdsprachen erzielt werden kann, wenn direkte Beobachtungen und Experimente im Klassenraum selbst durchgeführt werden.

Was wir nämlich brauchen, sind mehr Daten über den Fremdsprachenlehr- und lernprozeß, um diesen besser verstehen zu können und um die komplexen Faktoren, die ihn beeinflussen, zu begreifen.

Man hat oft auf die Analogie zwischen Erziehung und Medizin hingewiesen, und ich glaube, daß diese Analogie auch in bezug auf das Lernen von Sprachen durchaus zutrifft. Tatsächlich ist sowohl in der Medizin als auch beim Sprachenlernen Raum sowohl für sorgfältig durchgeführte Experimente, die auf die Validierung bestimmter Hypothesen abzielen, als auch für direkte Beobachtung von "Fällen", wie sie in Lehr- und Lernsituationen selbst auftauchen.

Die empirische Untersuchung der Unterrichtswirklichkeit im Bereich der Fremdsprachenvermittlung ist zur Zeit von höchster Wichtigkeit. Noch ist es ein Gebiet, auf dem das Sammeln von Informationen im Anfangsstadium steckt, und somit ist es auch noch zu früh, mit der "Loslösung" des Forschers von seinem Forschungsobjekt zu beginnen, mit der Absicht, auf diese Weise die deduktiven Schlüsse und Generalisierungen zu ermöglichen, die für ein tiefergehendes Verständnis notwendig sind. Denn, entfernt man sich zu weit vom Lernprozeß selbst, besteht die große Gefahr, daß man mit seinen Generalisierungen zu weit geht.

Tatsächlich deutet auch die Unterscheidung, die die generative Grammatik zwischen linguistischer Kompetenz und linguistischer Performanz macht, darauf hin, daß empirische Untersuchungen zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen notwendig sind. Eine linguistische Theorie wie die der generativen Grammatik stellt ein

Modell der linguistischen Kompetenz von Sprechern dar, sie ist nicht eine Theorie ihrer linguistischen Performanz. Die linguistische Kompetenz liegt der linguistischen Performanz zugrunde und erklärt einen Teil ihrer Probleme, aber sie erklärt niemals die linguistische Performanz in ihrer Gesamtheit, da der kreative Gebrauch der Sprache eine ganze Reihe zusätzlicher Faktoren impliziert. Eine vollständige Theorie der linguistischen Performanz ist noch lange nicht dargestellt, gleich welchen Maßstab man anlegt, während die Erstellung einer Theorie der linguistischen Performanz in einer Fremdsprache sich im ersten Anfangsstadium befindet.

Wenn die kontrastive Analyse wirklich ihre Brauchbarkeit für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen beweisen will und sich nicht nur auf das (so trennscharf wie mögliche) Isolieren von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen linguistischen Systemen beschränken will, so darf sie diesen Problemkreis, mit dem sie ja ureigens befaßt ist, nicht ignorieren.

Dies ist eine der Richtungen, die das Projekt zur kontrastiven Analyse Rumänisch-Englisch einschlagen will und durch die es besonders deutlich vom klassischen Typ der kontrastiven Analyse abzuweichen beabsichtigt. Ein wichtiger Aspekt dieser Bemühungen wird durch die gegenwärtigen Forschungsarbeiten deutlich, die zum Ziel haben, ein hierarchisches System der Fehler aufzustellen, die von englisch lernenden Rumänen gemacht werden (W. Nemser und T. Slama-Cazacu 1970). Dies soll später durch stärker spezialisierte Experimente unter Verwendung psycholinguistischer Methoden fortgeführt werden, während umfangreiche Beobachtungen und Experimente vorgesehen sind, die in einer großen Anzahl von Klassen mit unterschiedlichem Lernniveau und unter Verwendung verschiedener Lehrmethoden durchgeführt werden.

Übersetzt von Brigitte Wülfrath

A n m e r k u n g

1. Vgl. hierzu die in Band I der "Trends in kontrastiver Linguistik" veröffentlichten Arbeiten aus dem Bereich des "Yugoslav Serbo-Croatian - English Contrastive Project". (Der Hrsg.)

L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

- Carrol, J.B. (1966): "The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Language." In: Valdmann, A. (Hrsg.): Trends in Language Teaching. New York, S. 93-106.
- Chițoran, D. (1970): "Analiza contrastivă și procesul de predare și învățare a limbilor străine." In: Studii și Cercetări Lingoistice 21, 2, S. 241-248.
- Chomsky, N. (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.
- , (1966): Topics in the Theory of Generative Grammar. Den Haag.
- Filipović, R. (1971): "The Yugoslav Serbo-Croatian - English Contrastive Project So Far." In: Filipović, R. (Hrsg.): Zagreb Conference on English Contrastive Projects, 7-9 December 1970. Zagreb, S. 31-79.
- Nemser, W./Slama-Cazacu, T. (1970): "A Contribution to Contrastive Linguistics (A Psycholinguistic Approach: Contact Analysis)." In: Revue Roumaine de linguistique 15, S. 101-128.
- Rivers, W.M. (1968): Teaching Foreign-Language Skills. Chicago.
- Saporta, S. (1966): "Applied Linguistics and Generative Grammar." In: Valdmann, A. (Hrsg.): Trends in Language Teaching. New York, S. 81-92.
- Wardhaugh, R. (1970): "Some Reflections on the State of the Art." In: English Teaching Forum 8,5, S. 11-15.

Tatiana Slama-Cazacu

KONTRASTIVE ANALYSE 'IN ABSTRACTO'
ODER DIE FUNKTION DES ZUSAMMENTREFFENS
SPRACHLICHER SYSTEME IM LERNER?

(Kontrastive Analysen im Licht der Psycholinguistik)¹

1. In den letzten Jahren wurde die kontrastive Analyse einer Kritik unterzogen, die so weit ging, sie als völlig wertlos zu bezeichnen oder diese auf das Fremdsprachenlehren angewandte linguistische Methodologie ganz aufzugeben. Und dabei wurde sie doch gerade für diesen Bereich geschaffen. Gerade hier bemerkte man aber auch, daß die verschiedenen, von kontrastivlinguistischen Untersuchungen gelieferten Daten, (u.a. die Vorhersage von Interferenzpunkten), in der Praxis keine Bestätigung fanden oder sogar von den im Fremdsprachenunterricht beobachteten Tatsachen und Ergebnissen widerlegt wurden.

1.1. In einem in Zusammenarbeit mit W. Nemser veröffentlichten Artikel (Nemser, Slama-Cazacu 1970) nahmen wir nicht nur Bezug auf einige schon bestehende Kritikpunkte, wir fügten darüberhinaus noch einige neue hinzu: uns schien es weit interessanter nachzuprüfen, ob das eigentliche Prinzip, das der kontrastiven Analyse zugrunde liegt, einer Kritik standhalten kann. Mit anderen Worten, wir wollten uns vergewissern, ob die kontrastive Analyse wirkungsvoll in der auf den Fremdsprachenunterricht angewandten Linguistik verwendet werden kann, wenn man einige wesentliche Modifikationen vornimmt und eine feste theoretische Basis definiert.

Zusammenfassend kann man sagen, daß es uns gelungen ist, eine Theorie und Methodologie zu definieren, die die kontrastive Analyse in einer neuen Form, die stärker mit den Prinzipien übereinstimmt, von denen sie ursprünglich ausging - nämlich der Kontaktanalyse zwischen den beiden Sprachen (Grund- und Zielsprache) im Lerner.

Wir haben uns für diese Formulierung entschieden, um den Nachdruck auf die beim Fremdsprachenlernen vorherrschenden Bedingungen zu legen. Dieser Ansatz wird nahegelegt durch die psycholinguistische Theorie und Methodologie und stimmt überein mit den von mir persönlich vertretenen Auffassungen. Bedeutsam ist jedoch, daß diese Auffassungen und die von uns vertretenen methodischen Verfahren mit Tendenzen koinzidieren, die letztes Jahr bei verschiedenen anderen Forschern sichtbar wurden. Diese Trends können kurz folgenderweise beschrieben werden: Einerseits ist die kontrastive Analyse in verschiedenen europäischen Ländern in Mode (eine Mode, die vielleicht auch angeregt wurde durch die Veröffentlichung gerade der kritischen Untersuchungen), und andererseits zeichnet sich eine methodologische Wende ab. Die kontrastive Analyse beschränkt sich nicht mehr auf eine "rein linguistische" Untersuchung, sondern nähert sich einer Analyse dessen, was im Klassenzimmer und im Sprachlerner vor sich geht, d.h. es handelt sich um einen psycholinguistischen Ansatz.

1.2. Ich werde sehr kurz einige der kritischen Aspekte erwähnen, die unserer Meinung nach mit den traditionellen Formen der kontrastiven Analyse verbunden sind. Vor allem bestehen verschiedene methodische Fehler, die entweder auf Widersprüche, etwa auf die Unvereinbarkeit mit anderen ebenfalls vertretenen Prinzipien zurückzuführen sind, oder aber auch auf die mangelnde Genauigkeit in der Methodologie selbst (oft wohnen wir Debatten darüber bei, welches Korpus verwendet werden sollte - oder sogar darüber, ob ein Korpus überhaupt notwendig sei - oder über das Ausgangsniveau: Sprache oder Sprechen, die 'parole' -, oder über die Art der Datenverarbeitung, über das in der Analyse benutzte Verfahren, usw.). Diese Fehler haben ihren Ursprung auch in der Tatsache, daß die kontrastive Analyse so etwas wie eine "Supertheorie" (oder vielleicht eine "Außertheorie") ist, die recht wenige eigentlich theoretische Prinzipien in klarer und zusammenhängender Form anbietet. Gerade weil die kontrastive Linguistik in dieser Hinsicht überhaupt

keine Anhaltspunkte gibt, läßt sie einem völlige Freiheit bezüglich der Wahl der einen oder der anderen linguistischen Theorie für das Erheben und Verarbeiten der Daten: Die Wahl kann zwischen einander völlig widersprechenden Methodologien oder Theorien getroffen werden (sei es transformationelle oder taxonomische Theorie und Methodologie). Die Tatsache, daß in keiner Weise spezifiziert ist, wie die Daten zu erheben sind oder wie das der Analyse zugrunde gelegte Korpus beschaffen sein muß, führt auch zu endlosen Diskussionen und zu einer Energieverschwendung bei der Erstellung von Korpora. Diese sind meist wirkungslos, weil sie - obwohl sie manchmal sehr umfassend sind -, bei weitem nicht all die möglichen Leistungen einer Sprache repräsentieren können; (eine Auswahl ist und bleibt eben willkürlich und einseitig).

Doch schon in der Grundlegung der kontrastiven Linguistik findet sich eine bedeutsame Unzulänglichkeit. Um die Erscheinungen in der fremdsprachlichen Lehrpraxis zu erklären und vorherzusagen, gebraucht die kontrastive Linguistik ein psychologisches Doppelkonzept, nämlich das von Transfer-Interferenz. Dieser Begriff wird jedoch in einer veralteten Fassung gebraucht, die einer früheren Entwicklungsstufe der Psychologie entspricht: d.h. er spiegelt ein allzu einfaches psychologisches Modell wider (eine Handlung in einer einzigen, von einem Verhaltensmuster zu einem anderen weisenden Richtung, oder eine gleichförmige, situationsunabhängige Handlung; vgl. Nemser, Slama-Cazacu 1970, S. 119). Darüberhinaus wird der Transfer in der gegenwärtigen wissenschaftlichen Psychologie als ein "kontroverses" (Drever 1952, S. 302) und hypothetisches (Oléron 1964, S. 116) Konzept betrachtet. Man hat darauf hingewiesen (Jakobovits 1969, S. 79), daß die im Laboratorium festgestellten Prinzipien in der Praxis oft irrelevant sind, unter anderem gerade weil diese Effekte in Abhängigkeit von den inneren und äußeren Bedingungen der Versuchsperson streuen. Die Art, wie dieser psychologische Begriff in der kontrastiven Linguistik gebraucht worden ist, untersagt eine Formulierung von gesetzmäßigen Prinzipien, die einen hohen Grad an Vorhersagbarkeit hätten.

1.3. Die Unzulänglichkeit aber, die ich für wesentlich halte, und auf die die anderen Schwächen kontrastiver Untersuchungen zurückzuführen sind, ist die Diskrepanz zwischen dem ursprünglichen Ausgangsprinzip und der Art der tatsächlichen Durchführung der jeweiligen Untersuchung. Während es der kontrastiven Analyse prinzipiell um das Aufdecken von Ähnlichkeiten oder Unterschieden zwischen Grund- und Zielsprache geht, die positive oder negative Effekte hervorrufen können und deren Kenntnis die Steuerung des Lernprozesses erleichtert, während also ihre primäre Zielsetzung anwendungsorientiert ist und zwar in Richtung auf eine Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts, operiert sie de facto auf der abstrakten Ebene der Sprache und nicht auf der konkreteren Ebene des Sprechens, d.h. der 'parole'. Die Erhebung und Verarbeitung der Daten vollzieht sich also in abstracto, was bedeutet, daß man sich von der konkreten Unterrichtssituation loslöst und sich auf Deduktionen beschränkt, die von linguistischen, d.h. metasprachlichen Prinzipien ausgehen, die durch nichts gestützt sind als durch Hypothesen. Hierbei braucht man nur an die Kompetenz eines Linguisten, "Beispiele" aus Monographien, usw. zu denken. Folglich wird mit hochabstrakten Daten operiert, die keinen Zugriff auf die Ebene ermöglichen, auf der sich der Kontakt zwischen Sprachen in den Lernern in konkreten Situationen materialisiert. Letztere dienen nur zur Validierung von Hypothesen oder gar - mit optimistischem Vertrauen in die deduktive Methode - zur direkten Anwendung der Voraussagen von 'in abstracto' durchgeführten Analysen. Die logische Schwäche dieses Vorgehens konkretisierte sich in der Praxis durch das Versagen verschiedener kontrastiver Untersuchungen, was zu der eingangs erwähnten Kritik führte; um es zusammenzufassen, die verschiedenen mittels dieses Verfahrens formulierten Vorhersagen wurden durch die Praxis nicht bestätigt, und damit wurde auch das praktische Ziel nicht erreicht, dessentwegen diese Untersuchungen mit so vielen Anstrengungen und so bedeutenden Finanzmitteln in Gang gesetzt wurden (es ist ja wohl bekannt, daß die kontrastive Linguistik "teuer" ist).

Initiiert als angewandte Disziplin hat die kontrastive Linguistik in erheblichem Ausmaß den Kontakt mit der Realität (des Klassenzimmers oder der echten Kommunikation) verloren, da sie von zu abstrakten Modellen ausgegangen ist, die sich als zu stark vereinfachend erwiesen, wenn sie mit der konkreten und hochgradig komplexen Realität konfrontiert wurden. De facto sind in der Realität² des Sprachlernens und -lehrens viele Variablen² von Einfluß: Entweder machen sie bei der Anwendung einer aus abstraktem Material gewonnenen Regel erhebliche Modifikationen erforderlich; oder sie gehören einer anderen als der eigentlich linguistischen Ebene an, nämlich der des Kontakts zwischen zwei Sprachen; oder sie bringen das Element des Zufälligen und folglich des Willkürlichen ins Spiel, dann nämlich, wenn die isolierte Überprüfung eines Einzel"falls" erfolgt (z.B. wenn man sich auf die Lehr"erfahrung" eines bestimmten Lehrers beruft - was einhergeht mit der Gefahr einer rein empirischen Forschung ohne wissenschaftliche Basis - oder wenn man als Gegenpol dazu, sich verläßt auf die deduktiven Überlegungen oder gar die Intuition bzw. das abstrakte Wissen eines einzigen rein theoretisch orientierten Linguisten, auch wenn dieser stellvertretend für ein Team spricht).

2. Der zuletzt dargestellte Fehler der unzulässigen Verallgemeinerung kann nur durch eine wissenschaftliche Forschung korrigiert werden, die von Anfang an im Konkreten verwurzelt ist, dabei aber die verschiedenen Variablen unter Kontrolle hat und die Zufallseffekte zu eliminieren sucht, indem sie die Daten aus einer Vielzahl von Fällen extrahiert, die über Häufigkeitszählungen, Signifikanzprüfungen und hierarchische Klassenbildungen statistisch gesicherte Verallgemeinerungen ermöglichen.

2.1. Die anderen, bereits erwähnten Kategorien von Variablen sollen nun anhand einiger Beispiele verdeutlicht werden. Diese Beispiele stammen aus Erfahrungen, die erst nach Erscheinen von Nemser, Slama-Cazacu (1970) gemacht worden sind.

Nicht allein, daß eine 'in abstracto' durchgeführte

kontrastive Analyse außerstande ist, mit einiger Sicherheit die häufigsten Fehler vorherzusagen, die von Personen einer bestimmten Grundsprache beim Erlernen einer Fremdsprache dann tatsächlich auch gemacht werden; nicht allein, daß diese kontrastive Analyse außerstande ist, den wirklichen hierarchischen Rangplatz vorhergesagter Fehler in der Lernpraxis anzugeben; eine rein komparatistische kontrastive Untersuchung kann darüberhinaus auch dazu führen, daß andere Determinanten des Lernens und andere eventuell auftretende Fehler völlig übersehen werden, solche Fehler nämlich, die eigentlich gar nicht von den strukturellen Besonderheiten der beiden, miteinander in Berührung gekommen Sprachen herühren.

So wie die kontrastive Analyse gewöhnlich durchgeführt wird, nämlich als ein auf der Intuition oder dem Wissen des Linguisten beruhender Vergleich, ist sie weit davon entfernt, alle Ursachen von Schwierigkeiten beim Erlernen einer Sprache vollständig erfassen zu können, und so betrieben ist ihr Wert für diese Zielsetzung auch klar und unmißverständlich zu bezweifeln. Sieht man die verschiedenen Stichproben von Studierenden des Fachbereichs Englisch der Universität Bukarest nach typischen Fehlern durch, so zeigt sich, daß a u f d i e s e r A u s b i l d u n g s s t u f e die grundsprachlichen Satzstrukturen kaum noch mechanisch in die Fremdsprache übertragen werden (die Versuchspersonen sind sich wahrscheinlich dieser Fehlermöglichkeit bewußt geworden, sie haben ein ausgedehntes lexikalisches und grammatisches Wissen usw.). Auf dieser Stufe lassen sich viele Fehler auf Verwechslungen von i n d e r Z i e l s p r a c h e möglichen Formen zurückführen; oder man stellt fest, daß Bedeutungsschattierungen oder präzisere Äußerungen vermieden werden zugunsten von Klischees und ("blockweise" gebrauchten) richtigen Ausdrücken, die als Stereotypen verwendet werden.

2.2. In den Anfangsstufen des Fremdsprachenlernens dagegen, wo die Kontakteinflüsse der beiden Sprachen sehr deutlich zutage treten, erscheinen eher

andere Fehlertypen wie beispielsweise solche, die typische Generalisierungen des Lernprozesses betreffen, nämlich die Anwendung einer zuvor in der Fremdsprache gelernten Form als Strukturmuster auch in den Fällen, wo in der betreffenden Sprache derartige regelmäßige Paradigmata nicht existieren. Es gibt natürlich eine allgemein menschliche Vorgehensweise, die das Sprachlernen charakterisiert, und einige dieser "universellen" Besonderheiten lassen sich beim Erlernen jeder Fremdsprache durch den Erwachsenen ebenso wie beim Erlernen der Muttersprache durch das Kind aufdecken. Es sei beispielsweise auf das "Kontaminations"phänomen hingewiesen, das darauf zurückzuführen ist, daß Personen die Sprache interpretieren (Slama-Cazacu 1956; 1957), ohne eine angemessene Kenntnis von bestimmten Bereichen oder Einzelheiten der betreffenden Sprache zu besitzen (*milometru* - von *mili-metru*-Millimeter + *kilometru*-Kilometer - oder *fericita* von *fericit*-glücklich + *felicitat*-beglückwünscht: beides Äußerungen, die bei einem rumänischen Kind festgestellt wurden; ähnliche Fakten können auch bei Erwachsenen festgestellt werden, z.B. die vor über 20 Jahren im Rumänischen festgestellte Form: *cumperativă* - von (a) *cumpăra*-kaufen + *cooperativă*-Konsumvereinsladen). Oder es sei verwiesen auf das Phänomen der Sprach"regularisierung", d.h. auf die Erzeugung einiger vom ursprünglichen Vokabular der betreffenden Sprache abweichender Formen, welche jedoch dem Sprecher, - ob Kind oder Erwachsener -, logisch erscheinen. Dieser nämlich erzeugt, trotz seiner geringen Kenntnis des Gesamtformenbestandes der Sprache, Formen, die auf einer paradigmatischen Regel, die er sich selbst erschlossen hat, beruhen. Bei einigen ausländischen Erwachsenen, die Rumänisch lernen, stellten wir folgenden Fehler fest: (*să mănâncăm* für die 1. Pers. Pl. [anstatt *să mîncăm* -laßt uns essen], als eine Generalisierung von (*să mănînc* (1. Pers. Sg. laß mich essen). Im Sprechen von rumänischen Kindern (Slama-Cazacu 1957) erscheinen von der Präsensform *sînt* -ich bin abweichende Vergangenheitsvarianten wie: *sînteam*, *sînteari* ... [anstatt *eram*, *erai* -ich war, du warst...]

(erwachsene Ausländer könnten beim Rumänischlernen den gleichen Fehler machen, wenn sie ein falsch organisiertes Lehrbuch benutzen und wenn sie über keine romanische - oder vielleicht noch nicht einmal eine indo-europäische Grundsprache verfügen). Jedenfalls kann man auf Fehler stoßen wie: *go/go-ed* [anstelle von *went*], oder *spend/spend-ed* [anstelle von *spent*] usw., und das nicht nur bei ausländischen erwachsenen Sprechern (Deutschen, Tschechen usw. - vgl. Duškova 1969, S. 19,21) sondern auch bei Kindern, deren Muttersprache Englisch ist (Brown 1968, S. 31; Jersild 1968, S. 421; vgl. auch *goose/gooses*).

Wird eine kontrastive Analyse auf der Grundlage der Beschreibung der beiden 'in abstracto' Systeme durchgeführt, so ist sie außerstande, eine solche Fehlerquelle aufzudecken und erweist sich damit als unzulänglich.

Diese Fehler werden in Wahrheit durch eine allgemeine Variable verursacht, nämlich durch die individuellen während des Lernprozesses erworbenen Vorkenntnisse: Vom Standpunkt der dabei involvierten psychologischen Prozesse aus gesehen, wird hier eine ("Super")-Generalisierung wirksam, die sogar zum Aufstellen einer generellen Regel führen kann; vom Standpunkt der zu lernenden Fremdsprache aus kann ein einzelner Einfluß herauskristallisiert werden, nämlich der des individuellen zuvor in der Fremdsprache erworbenen Vorwissens; vom Standpunkt des Lernprozesses selbst impliziert es das dynamische Einwirken eines früheren Zustands auf einen nachfolgenden. Wenn die holländischen Kinder beim Erlernen des Französischen Fehler machen wie die von A.G. Sciarone (1970, S. 116) erwähnten: *je suis un livre, j'ai malade*, und das trotz der zwischen dem Französischen und dem Holländischen bestehenden Ähnlichkeit bezüglich der Verbpaare *avoir/être* und *hebben/zijn*, dann liegt die Fehlerursache in der Assimilation der beiden französischen Formen als eines Paares assoziativ miteinander verknüpfter Ausdrücke (und auch Begriffe). Das individuelle französische Vorwissen führt also zu einer performativen Verzerrung innerhalb des Rahmens ein und derselben Sprache (es wäre eben-

so vernünftig zu behaupten, daß die Ähnlichkeit zwischen den beiden Systemen dazu geführt haben könnte, eine Erleichterung des Lernprozesses vorherzusagen). Die schon erworbenen zielsprachlichen Kenntnisse können auch einen negativen Einfluß auf holländische Kinder ausüben, die zwar mühelos den Gebrauch des partitiven Artikels im Französischen lernen (*je n'ai pas de livres*), ohne daß sie dabei von Unähnlichkeiten berührt würden, die aber Fehler machen, wenn sie die verneinte Form bei *il n'a pas de raison*, *je n'ai pas de soif* hervorbringen. A.G. Sciarone (1970, S. 117) schließt daraus, daß "eine Schwierigkeit wie diese natürlich nie durch die kontrastive Analyse vorhergesagt werden kann". Auch in diesem Falle handelt es sich um die vorher assimilierte französische Struktur (Gebrauch von *de*), die die Performanz in der französischen Sprache beeinflußt und nicht um den Einfluß holländischer Strukturen.

Die Fehler, die durch das Zusammentreffen zweier Sprachsysteme entstehen, sind also nicht die einzigen, die beim Erlernen einer fremden Sprache auftreten, wobei hinzukommt, daß solche Fehler vor allem in den Anfangsstufen beobachtet werden (diese Hypothese sollte durch weitere Forschungen validiert werden).

3. In Anbetracht der Tatsache, daß die kontrastive Analyse nützlich sein kann, wenn man ihre theoretischen und methodologischen Schwächen beseitigt hat, und ausgehend davon, daß die Praxis eine konstruktive Kritik oder Evaluation notwendig macht, haben wir versucht, zu einem neuen adäquaten Verfahren der kontrastiven Analyse zu gelangen, zu einer Verbesserung ihrer Methodologie und sogar zu einer besseren theoretischen Ausgrenzung der kontrastiven Linguistik. Wir haben versucht, einige grundlegende Prinzipien aufzustellen, die eigentlich die kontrastive Theorie und Methodologie neu formulieren. Das hat uns zu dem gebracht, was wir "Kontaktanalyse" nannten - die Analyse der Phänomene, die im L e r n e r s e l b s t auftauchen als Folgeerscheinungen des Kontakts der bei-

den sprachlichen Systeme (Grund- und Zielsprache), die beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen beteiligt sind. So verstanden, stellen unsere Ausführungen den Versuch dar, eine theoretische und methodologische Basis zu erstellen: Der postulierte ständige Kontakt mit der Wirklichkeit ermöglicht eine bessere Validierung und erfüllt eine wichtige Kontrollfunktion gegenüber dem anderen Aspekt der kontrastiven Analyse, nämlich der 'in abstracto' durchgeführten komparativistischen Untersuchung der beiden Systeme.

4. Die Argumentationskette, die ich gleich in kurzer und syllogistischer Form darstelle, kann als logische Argumentationsabfolge aus dem Ansatz dieser Konzeption und darüber hinaus auch als deren wesentlichste Prinzipien betrachtet werden.

Wenn die kontrastive Linguistik ein Gebiet ist, das eng mit der praktischen Realität verbunden ist (und niemand kann leugnen, daß sie aus dieser Realität herkommt und für sie geschaffen wurde), wenn ihr Hauptanliegen darin besteht, Hilfeleistungen für das Fremdsprachenlernen und -lehren zu erbringen, wenn ihre Endergebnisse auf die Realität des Sprachlern- und -lehrprozesses angewandt werden sollten - wobei die beiden Systeme innerhalb des Lernalters zusammentreffen -, und wenn sie dazu beitragen muß, diesen Prozeß zu verbessern, indem sie die empfindlichen Stellen dieses Kontaktes voraussagt, wenn also all diese Prämissen gelten sollen, dann leuchtet ein, daß die kontrastive Linguistik diese Realität im Verlauf der gesamten Forschung berücksichtigen muß. Ein Argument gegen diese Folgerung kann ich nicht entdecken - und das umso weniger, als kein deduktives Verfahren oder Modell jemals seine Vorhersagekraft in diesem Bereich unter Beweis gestellt hätte. Das bedeutet, daß diese Methodologie sich nicht der Wirklichkeit verschließen darf, sondern sie ständig mitbedenken muß, und zwar von Anfang an, wie auch bei all den Folgeschritten, die vor dem Augenblick liegen, in dem die durch die Systemkonfrontierung erzielten

Resultate einer Verwendung im Unterricht angeboten werden.

4.1. Unsere Konzeption beginnt mit der Analyse der Situation, wie sie durch den Prozeß des Fremdsprachenlehrens geschaffen wird. Diese sollte als eine Kommunikationssituation angesehen werden (Slama-Cazacu 1956), in der unterschiedliche Botschaften, die konkrete Realisierungen einiger Kodes darstellen (Grundsprache A - Zielsprache B), zwischen Sender und Empfänger ausgetauscht werden. Es sei erwähnt, daß wir (unter Rückgriff auf ein früheres eigenes Modell³), den Lerner als den Träger eines "individualspezifischen sprachlichen Systems" verstehen, eines Systems, durch das sein jeweiliger Wissens- und Kenntnisstand auf der Grundlage einer fortwährenden Auswahl und inneren Organisation von aus dem Grundkode (Muttersprache) entnommenen Elementen gebildet wird. Dieses System materialisiert sich in jedem Augenblick der Kommunikation durch "die individuellen sprachlichen Fakten" oder die Botschaften. Beim Lernen einer Fremdsprache findet (gewöhnlich im Verlauf des Unterrichts gelenkt) der gleiche Prozeß der "allmählichen" Auswahl statt, der - indem er unterschiedliche Approximationsstufen durchläuft und zum Zielkode hinstrebt - das individuelle sprachliche System einer Person aufbaut. Ohne Zweifel bezieht sich eine Analyse in ihrem Anfangstadium (das naturgemäß die Kontaktpphase des Forschers mit den sprachlichen Fakten oder die konkrete Phase der Datenerhebung beinhaltet) auf Fakten, die individuell begründet sind. Aber durch das Ansammeln von Daten aus einer Gemeinschaft von Individuen und durch ihre (größtenteils statistische) Auswertung kann man in der Folge leicht zur Ebene der Verallgemeinerungen aufschließen, also zu den Tatsachen des "Sprechens" (der Saussureschen 'parole'), die ja auf der Ebene der Sprachgemeinschaft eine konkretere Sprachleistung darstellen (als die Strukturen auf der Ebene der 'langue'; Anm. d. Übs.).

Andererseits jedoch sollte der fremdsprachliche Lern- und Lehrprozeß in seiner Entwicklung be-

trachtet werden, in der Dynamik des Lernens, wobei eine stufenweise Annäherung an die Normen des Zielkodes erfolgt. Folglich müssen die Veränderungen berücksichtigt werden, denen die sprachliche Botschaft in Funktion der an dieser Situation beteiligten Personen unterworfen sein könnte, zuallererst natürlich in Funktion des "Schülers". Dieser ist ein Sender-Empfänger *s u i g e n e r i s*, weil er von Null ausgeht, soweit der Zielkode betroffen ist, und weil seine Botschaften fortwährend modifiziert werden durch die Tatsache, daß er allmählich diesen Kode assimiliert, allerdings auf der Grundlage eines ziemlich gut entwickelten Vorwissens und in Abhängigkeit von den unterschiedlichen Determinanten des lernpsychologischen Prozesses. Von daher die abweichenden Botschaften gegenüber dem Zielkode. All diese kontextuellen Determinanten der sprachlichen Botschaft in Betracht zu ziehen, ebenso wie die verschiedenen Einflüsse und ihre Ergebnisse, verlangt ein psycholinguistisches Herangehen an die jeweiligen Phänomene. Ein solches Vorgehen impliziert keine Begrenzung oder Beliebigkeit der Untersuchung -, wie etwa bei einer Untersuchung, die einfach daraus besteht, die Prinzipien einer bestimmten Theorie anzuwenden -, sondern dieses Verfahren ist motiviert und sogar erzwungen durch die Tatsache, daß die beteiligten Elemente menschliche Wesen sind (Schüler, Lehrer, Lehrwerkautoren usw.), die den besonderen inhärenten Einflüssen der menschlichen Psychologie ausgesetzt sind - wobei die Psychologie *u n a u s - w e i c h l i c h* der einzige Kanal ist, den alle Phänomene passieren, die den Sprachunterricht und jede spezielle, z.B. kontrastive Untersuchung betreffen. Keine Modellierung dieser Situation kann sich der Existenz der menschlichen Psychologie entziehen, und niemand hat das Recht, im Modell einen 'in abstracto' eingebauten Sender-Empfänger anzunehmen, etwa analog zu einem Computer oder einem formalen System, das völlig losgelöst wäre von der dermaßen komplexen menschlichen Psychologie, die beeinflußt wird von kontextuellen Determinanten und, in bezug auf das Sprachlernen, von einer immer noch nicht ausreichend bekannten Dynamik.

Die Theorie und ihre Methodologie, die wir als "Kontaktanalyse" bezeichneten, impliziert die Untersuchung der Phänomene, die im Prozeß des Kontaktes zwischen den beiden Systemen im Schüler auftreten, der als menschliches Wesen mit einem Verstand ausgestattet ist, der kontextuellen Determinanten und den psychischen Lerngesetzen unterworfen ist. In diesem langen Prozeß des Erlernens einer Fremdsprache, tauchen viele Phänomene auf, die auf das Zusammentreffen der beiden Systeme zurückzuführen sind (dies stellt die Basis der kontrastiven Analyse dar und ist der Grund für ihr Überleben), es tauchen aber auch viele andere Phänomene auf, die nicht das Ergebnis dieses Kontaktes sind und die von der traditionellen, 'in abstracto' durchgeführten Analyse vielleicht nie aufgedeckt würden. Darum betonen die von uns vertretene theoretische Konzeption und ihre Methodologie die Notwendigkeit, die gesamte Situation in Betracht zu ziehen und die Verfahren zu verwenden, die uns helfen, alle Determinanten des Lernens zu enthüllen.

4.2. Die Methodologie, für die wir plädieren, berücksichtigt folglich ständig die Lernsituation - d.h. den Schüler - als integrativen Bestandteil seines ihn bestimmenden Kontextes.

4.2.1. Ziel der Forschungsmethoden ist die objektive und soweit wie möglich experimentelle Bestimmung der tatsächlichen Bedingungen, unter denen der Kontakt zwischen den beiden Sprachen stattfindet, vor allem aber die Bestimmung der "empfindlichen Stellen" dieses Kontaktes (d.h. unsere Methodologie strebt nach einer Vervollständigung, wenn nicht gar nach einer völligen Aufgabe der wissenschaftlich unkontrollierten und oft impressionistischen Beobachtungen, die in den sog. "Klassenzimmererfahrungen" eines einzelnen Lehrers, und zwar in seinen individualspezifischen Kontexten, enthalten sind). Um zu validen, generalisierbaren und für die Vorhersage verwendbaren Daten zu gelangen, setzen wir uns

für systematische Verfahren ein (Beobachtung und Experiment, sowohl in einer Längsschnitt- wie in einer Querschnittuntersuchung), die unterschiedliche schriftliche und mündliche, dialogische und monologische Stichproben, unter natürlichen Bedingungen und unter Laboratoriumsbedingungen, enthalten. Es müßte eine ziemlich große Anzahl von Versuchspersonen unter verschiedenen Bedingungen untersucht werden, so daß eine statistische Aufbereitung der Daten die Erstellung eines hierarchischen Systems der Fehler ermöglicht, die in den unterschiedlichen Stadien des Lernprozesses typisch sind für den Erwerb einer Zielsprache durch Schüler mit einer bestimmten Grundsprache.

Bei der Datenverarbeitung und bei der Erstellung dieses Systems wird nicht nur die einfache Frequenz der Fehler festgehalten, sondern auch ihre Schwere oder ihr Kommunikationswert (d.h., in welchem Ausmaß sie sich nachteilig auf die Kommunikation auswirken). Die quantitative Analyse wird so von einer qualitativen Analyse kontrolliert, und das ist einer der wesentlichsten Unterschiede zwischen der üblichen Art der Fehleranalyse und der, wie wir sie gemäß unserer oben erläuterten Konzeption vertreten.

4.2.2. Wir meinen freilich nicht, daß die kontrastive Analyse sich einfach auf die Erstellung von Fehlerhierarchien beschränken sollte. Gleichzeitige und nachfolgende Beobachtungen und Experimente zielen auf eine Entdeckung der für eine bestimmte Grundsprache geltenden generellen und speziellen Bedingungen, unter denen Fremdsprachenlernen stattfindet. Tiefergehende Detailuntersuchungen decken die verschiedenen empfindlichen Punkte und andere Faktoren auf (sowohl mittels rein linguistischer Vergleiche als auch mittels psycholinguistischer, psychologischer und pädagogischer etc. Experimente). Wir möchten auch darauf hinweisen, daß die gesamte Verfahrensreihe, die zu dem hierarchischen Fehlersystem führt, als Basis für Folgeuntersuchungen dient (und dienen sollte). Auf diese Weise werden objektive Auswahlkriterien für die Unterscheidung der empfindlichen Punkte ange-

boten, die gemäß ihrer Schwierigkeit hierarchisch aufgelistet und aufgrund einer streng linguistischen kontrastiven Analyse untersucht werden können (dieses Vorgehen löst das Problem: exhaustive oder selektive Untersuchungen, und die Frage der ihnen zugrundeliegenden Kriterien - da die Untersuchungsthemen ökonomisch und objektiv, d.h. nicht impressionistisch ausgewählt werden). Diese Ergebnisse liefern auch Daten, die helfen, die eigentliche kontrastive Analyse zu vervollständigen (Daten hinsichtlich anderer Determinanten außer der bloßen Interferenz zwischen den beiden Systemen). Zudem erlauben diese Daten die Formulierung von Hypothesen, die in weitergehenden Laboruntersuchungen zu überprüfen sind, d.h. sie legen die Aspekte frei, aus denen die Themen für andere experimentelle Detailuntersuchungen, psycholinguistische wie linguistische, abgeleitet werden können.

Schließlich bieten die Ergebnisse die Möglichkeit, auf objektiver Basis zu einer Verallgemeinerung bezüglich einer menschlichen Typologie des psycholinguistischen Verhaltens im Prozeß des Fremdspracherwerbs zu gelangen. Eine solche Forschung und ganz allgemein die auf diesen Prinzipien basierende kontrastive Analyse vereinigt folglich das theoretische Vorgehen mit dem konkreten, die Grundlagenforschung mit der anwendungsorientierten, wobei beide voneinander profitieren (anwendungsorientierte Untersuchungen machen sich eine Theorie zunutze, und die Ergebnisse anwendungsorientierter Forschung sind wohl sicherlich für theoretische Linguisten von Interesse).

4.2.3. Einer der wichtigsten Beiträge dieser Untersuchung liegt darin, daß sie die Erstellung eines w i r k l i c h e n K o r p u s ermöglicht, das die 'parole' von Personen mit einer bestimmten Grundsprache (z.B. Rumänisch) abbildet, die eine bestimmte Zielsprache lernen (z.B. Englisch). Dabei kann aber auf die allgemeine Ebene der Sprachgemeinschaft generalisiert werden, da ja statistische Auswertungsverfahren und Signifikanzprüfungen verwendet werden. Die Konzeption, für die ich seit kürzerer Zeit eintrete, legt also nahe, neben

dem normalen Korpus ein Korpus mit abweichenden Äußerungen ('aberrant corpus') zu verwenden - zumindest als ein Korpus von Beispielen, die kontrollierende Vergleiche und vorsichtige Hypothesenbildungen ermöglichen -; das normale Korpus jedoch muß auf der Basis des Prinzips erstellt werden, auch Daten über wirkliche Kommunikation zu erheben, und damit über Tatsachen, die zur Ebene der 'parole' gehören, wobei auch andere Zeichensysteme in ihrer Hilfsfunktion gegenüber dem sprachlichen (verbalen) Kode einzubeziehen sind. Das Korpus der abweichenden Äußerungen - das ja, ohne exhaustiv zu sein in Wirklichkeit ein zusätzliches Hilfsmaterial bezüglich der häufigsten Fehler darstellt -, kann der 'in abstracto' Analyse ständig als Kontrolle dienen, wobei eine für die Sprecher der betreffenden Grundsprache repräsentative Fehlerhierarchie im Anhang eine Fehlerevaluation ermöglicht. Ebenfalls im Anhang enthalten sein müßten Hinweise über den inneren dynamischen Prozeß, d.h. über die Stadien der "approximativen Systeme" während des Lernens einer bestimmten Zielsprache.

5. Die Antwort, die ich persönlich auf die im Titel dieses Artikels enthaltene Frage vorschlage, zielt nicht auf eine Entscheidung für e i n e n der beiden Standpunkte, sondern ich vertrete die Meinung, daß b e i d e Analyseverfahren miteinander kombiniert werden sollten, nämlich einerseits die Analyse, die wir bisher als ' i n a b s t r a c t o ' bezeichnet haben, (die allerdings eine linguistische Analyse frei von der Schwäche der Künstlichkeit werden müßte), und andererseits die Analyse ' i m S c h ü l e r ' . Die eigentliche kontrastive Linguistik sollte ihre anwendungsorientierte Zielsetzung berücksichtigen und die theoretische Basis derjenigen Analysen verbessern, die mit den Verfahren der komparatistischen Linguistik durchgeführt werden, wobei die Verfahren dahingehend radikal verändert werden müßten, daß sowohl ihr Endziel als auch ihre methodischen Prinzipien genauer in Richtung auf die Realität der Lernsituation und der ech-

ten Kommunikation abgestimmt werden müßten, das heißt also, auf die Ebene der 'parole' und sogar auf individuelle Fakten, bzw. "Fälle", wobei letztere jedoch nicht ohne die sie determinierenden Bedingungen wie kontextuelle Variablen, nichtverbale Komponenten usw., gesehen werden dürfen.

Übersetzt von Wulf D. Bieritz

A n m e r k u n g e n

1. Unsere Ausführungen hier fassen die wichtigsten Teile eines Vortrags zusammen, der auf der Konferenz über Projekte der Kontrastiven Linguistik in Zagreb (7.-9. Dezember 1970) gehalten wurde. In bezug auf einige theoretische Prinzipien, die ich hier verfechte, gründen sich diese Ausführungen gleichzeitig auf verschiedene Ideen, die sich in einem Artikel erläutert finden, der in Zusammenarbeit mit W. Nemser entstanden ist; vgl. W. Nemser, T. Slama-Cazacu (1970). Sowohl die in Zagreb vorgebrachten wie auch die hier vorgelegten Ausführungen unterscheiden sich von dem erwähnten Artikel durch einige persönliche Meinungen und durch eine unterschiedliche Akzentsetzung u.a. in bezug auf das "Fehlerkorpus" oder auf die verschiedenen Fehlermöglichkeiten, die neben denen bestehen, die vom Zusammentreffen der beiden Systeme bedingt sind.
2. Vgl. auch W. Nemser, T. Slama-Cazacu (1970)
3. Vgl. T. Slama-Cazacu (1970 a) und (1970 b)

L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

- Bourquin, G. (1970): Reflexions à propos de la linguistique contrastive. Université de Bucarest, Cours d'été et colloques scientifiques, Sinaia, (Ms.).
- Brown, R. / Cazden, C. / Bellugi-Klima, U. (1968): "The Child's Grammar from I to III." In: Hill, J. (Hrsg.) Minnesota Symposium on Child Psychology, Bd. II, Minneapolis, S. 28-73.

- Drever, J. (1952): A Dictionary of Psychology, Middlesex.
- Duškova, L. (1969): "On Sources of Errors in Foreign Language Learning." In: IRAL 7, S. 11-36.
- Jakobovits, L. (1969): "Second Language Learning and Transfer Theory: A Theoretical Assessment." In: Language Learning 19, S. 55-86.
- Jersild, A. (1968): Child Psychology. Englewood Cliffs.
- Nemser, W. (1969): "Approximative Systems of Foreign Language Learners." In: YSCEP, B. Studies 1, S. 3-12.
- Nemser, W. (1970): "Contrastive Linguistics at the Center for Applied Linguistics." In: The Linguistic Reporter 12, S. 1-5.
- Nemser, W. (1970): Recent Trends in Contrastive Linguistics. Paper at the Second Canadian Symposium on Applied Linguistics, University of Ottawa. (Ms.).
- Nemser, W./ Slama-Cazacu, T. (1970): "A Contribution to Contrastive Linguistics (A Psycholinguistic Approach: Contact Analysis)." In: Revue roumaine de linguistique 15, S. 101-128.
- Oléron, G. (1964): "Le transfert." In: Fraisse, P./ Piaget, J. (Hrsg.): Traité de psychologie expérimentale, vol. 4, : Apprentissage et mémoire, Paris, S. 115-178.
- Richards, J.C. (1970): "A Psycholinguistic Measure of Vocabulary Selection." In: IRAL 8, S. 87-102.
- Scherer, G./ Wertheimer, M. (1964): A Psycholinguistic Experiment in Foreign-Language Teaching. New York.
- Sciarone, A.G. (1970): "Contrastive Analysis - Possibilities and Limitations." In: IRAL 8, S. 115-132.
- Slama-Cazacu, T. (1956): "Observații și cercetări experimentale cu privire la contaminări." In: Studii și cercetări lingvistice 3-4, S. 207-233.
- Slama-Cazacu, T. (1957): Relațiile dintre gândire și limbaj în ontogeneză (3-7 ani). Bucurest.
- Slama-Cazacu, T. (1968): "La linguistique appliquée et quelques problèmes psycholinguistiques de l'enseignement

- des langues." In: Cahiers de linguistique théorique et appliquée 5, S. 221-246.
- Slama-Cazacu, T. (1970a): "Code Levels, Interdisciplinary Approach and the Object of Psycholinguistics." In: Revue roumaine des sciences sociales - Psychologie 1, S. 87-96.
- Slama-Cazacu, T. (1970b): "Eléments de la communication, niveaux du code, et le triade langage - langue - parole." In: Linguistique contemporaine, Festschrift für E. Buyssens, Brüssel, S. 11-25.
- Slama-Cazacu, T. (1971): "Psycholinguistics and Contrastive Studies." In: Filipović, R. (Hrsg.): Zagreb Conference on English Contrastive Projects (7-9 December 1970), Papers and Discussion. Zagreb, S. 188-207.
- Slama-Cazacu, T. (1972): Introduction to Psycholinguistics. Den Haag.

Die linguistische Kontrastsituation ist eine semiotische Kontrastsituation. Einen semiotischen Kontrast kann es nur zwischen zwei äquivalenten semiotischen Systemen geben.

Zwei semiotische Systeme sind äquivalent, wenn
- sie sich auf ähnliche Kanäle beziehen, und wenn
- sie in ähnlichen Kontexten stehen.

Insoweit als eine durch Laute repräsentierte Sprache und eine durch Gestik repräsentierte Sprache sich nicht auf ähnliche Kanäle beziehen, sind sie keine äquivalenten semiotischen Systeme. Insoweit als die Sprache der Mathematik und die Sprache der Chemie nicht in ähnlichen Kontexten vorkommen, sind sie keine äquivalenten semiotischen Systeme. Es wird daher kein semiotischer Kontrast zwischen ihnen entstehen.

Menschliche Sprache kann sich sowohl auf den visuellen als auch auf den auditiven Kanal beziehen, sie besitzt eine geschriebene und eine gesprochene Form. Sie kann in einem allgemeinen oder in einem speziellen (wissenschaftlichen, künstlerischen, usw.) Kontext stehen.

Linguistischer Kontrast ist daher eine Kurzform für den Kontrast zwischen

1. der geschriebenen allgemeinen Sprache X/
der geschriebenen allgemeinen Sprache Y,
2. der gesprochenen allgemeinen Sprache X/
der gesprochenen allgemeinen Sprache Y,
3. der geschriebenen speziellen Sprache X/
der geschriebenen speziellen Sprache Y,
4. der gesprochenen speziellen Sprache X/
der gesprochenen speziellen Sprache Y,

jedoch nicht für die Gegensätze zwischen

5. der geschriebenen allgemeinen Sprache X/

- der gesprochenen allgemeinen Sprache X,
- 6. der geschriebenen speziellen Sprache X/
der gesprochenen speziellen Sprache X,
- 7. der geschriebenen allgemeinen Sprache X/
der geschriebenen speziellen Sprache X,
- 8. der gesprochenen allgemeinen Sprache X/
der gesprochenen speziellen Sprache X,
- 9. der geschriebenen allgemeinen Sprache X/
der gesprochenen allgemeinen Sprache Y,
- 10. der geschriebenen speziellen Sprache X/
der gesprochenen speziellen Sprache Y,
- 11. der geschriebenen allgemeinen Sprache X/
der geschriebenen speziellen Sprache Y,
- 12. der gesprochenen allgemeinen Sprache X/
der gesprochenen speziellen Sprache Y,
- 13. der geschriebenen allgemeinen Sprache X/
der gesprochenen speziellen Sprache Y, und
- 14. der gesprochenen allgemeinen Sprache X/
der geschriebenen speziellen Sprache Y.

Linguistische Kontrastsituationen sind s p o n -
t a n und natürlich. Wenn ein Nichtfachmann ver-
sucht, einen Brief in einer fremden Sprache zu
schreiben, wird er automatisch zum Ort von 1. Wenn
er Menschen eines anderssprachigen Landes gegen-
übersteht, wird er automatisch zum Ort von 2.
Wenn ein Wissenschaftler versucht, einen Aufsatz
in einer fremden Sprache zu verfassen, wird er
automatisch zum Ort von 3, und wenn er im Aus-
land einen Vortrag hält, wird er automatisch zum
Ort von 4.

Die unter 1-4 aufgeführten Kontraste sind Gegen-
stand unbewußter, verdeckter Reflektion beim Indi-
viduum, wobei diese Reflektion, - ein verborgener
Vergleich -, später stattfindet und zwar im Ge-
folge des F e e d b a c k s seiner sprachlichen
Äußerungen. Der einzige Beweis für diese tief im
S p r e c h e r / S c h r e i b e r (in discenti/
in scribenti) vorgehende Veränderung liegt im
z w e i s p r a c h i g e n (und daher anomalen)
Charakter der sprachlichen Äußerungen.

Linguistische Vergleiche, die sich auf die unter

5-14 aufgeführten Gegensätze beziehen, sind immer mehr oder weniger bewußt und überlegt. Selbst wenn sie zum Feedback für weitere sprachliche Ausserungen werden, bemerkt dies das Individuum, das dann gewöhnlich auf stilistische Effekte abzielt. Unabhängig von der Tatsache, ob Kontraste wie 1-4 nun in einem Nichtfachmann oder in einem geschulten introspektiven Linguisten stattfinden, führen sie immer zu einer Veränderung ihrer linguistischen Kompetenz, während Vergleiche wie die unter 5-14 aufgeführten eher die Ebene der Performanz zu berühren scheinen.

Jeder linguistische Kontrast ist p r o g r e s -
s i v . "Progressiv" soll darauf anspielen,

- a) daß, im Gegensatz zu einem s t a t i s c h e n Charakter, ein d y n a m i s c h e r Charakter vorliegt,
- b) und daß nicht ein richtungsbezogener Charakter, etwa im Gegensatz zu einem Kontrast o h n e eine Ausrichtung, gemeint ist.

Ein linguistischer Kontrast ist dynamisch insoweit, als er niemals zwei ideal fixierte Systeme einander gegenüberstellt, sondern nur zwei Annäherungen an diese Systeme. Ein linguistischer Kontrast ist nicht richtungsbezogen insoweit, als sowohl ein gerichtetes Fortschreiten von einem Ausgangssystem zu einem Z i e l system wie auch ein Schwanken (Wechsel) zwischen zwei jeweils a l t e r n a -
t i v e n A u s g a n g s - u n d Z i e l systemen möglich ist.

Es sei A = Ausgangssystem, Z = Zielsystem, AZ', AZ'', AZ''' = approximative Ausgangs- Ziel- orientierte Systeme und AZA', AZA'', AZA''' = approximative un- ausgerichtete Systeme, die jedes System sowohl als Ausgangs- als auch als Zielsystem annehmen: Vor diesen Konventionen sind dann die folgenden Darstellungen linguistischen Kontrastes vorstellbar:

15. A AZ' AZ'' AZ''' Z

oder

16.	A	AZA'	AZA''Z
	<hr/>			
	Z	AZA'''	AZA''''A

Wir glauben, daß der normale linguistische Kontrast in einer Form von 16 auftritt, und daß es eines der Ziele des Lehrers ist, ihm eine Form von 15 zu geben.

Im folgenden untersuchen wir den besonderen Fall eines Kontrastes, nicht zwischen zwei äquivalenten linguistischen Systemen, sondern zwischen zwei oder mehr äquivalenten Grammatiken zweier äquivalenter linguistischer Systeme, wobei wir unter Grammatik sowohl

1. die natürliche Grammatik des Sprechers (=Grammatik 1) als auch
2. das vom Linguisten ausgearbeitete Kunstprodukt (=Grammatik 2)

verstehen, wobei natürliche Grammatiken als den künstlichen Grammatiken gleichwertig betrachtet werden.

Es gibt mehrere Punkte, in denen Grammatik 1 und Grammatik 2 sich unterscheiden.

a) Grammatik 1 ist umfassend; sie stellt ein Kontinuum dar. Grammatik 2 zielt auf das explizite Zeigen wohlunterschiedener Größen. Sie umfaßt Grundelemente, Relationen, Komponenten (oder Ebenen, Strata).

b) Grammatik 1 ist amorph, diffus. Ihre Hierarchien sind örtlich fixiert, labil, häufig inkompatibel miteinander. Grammatik 2 ist auf eine eindeutige Weise hierarchisch, Ihre Hierarchie ist umfassend, einheitlich, manchmal sogar mit Richtungsbezug.

c) Grammatik 1 ist unendlich, sie kennt keine Grenzen und wächst mit der linguistischen Erfahrung des Sprechers. Grammatik 2 ist (geplant als) endlich, zumindest wenn sie gelehrt wird, wenn nicht sogar bei ihrer Erarbeitung.

d) Grammatik 1 wird durch " T r a n s m i s s i o n " erworben.

Das heißt: Wenn wir mit jemandem sprechen (einem Gesprächspartner), werden wir allein durch die Tatsache, daß wir so sprechen wie wir es tun, vage grammatische Vorstellungen, die unser Gesprächspartner entwickelt hatte, implizit bestätigen, in Frage stellen, vielleicht verdeutlichen, oder wir werden sogar, wenn auch unscharfe, grammatische Hypothesen zum Ausdruck bringen, an die er nie zuvor gedacht hat.

Es ist dieser komplexe Prozeß, der in jeder Kommunikation enthalten ist, den wir unter "Transmission" verstehen.

Transmission ist nur annähernd. Sie begünstigt unbewußte Internalisierungen und wirkt wie ein unbewußtes Band. Sie baut die linguistische Solidarität derjenigen auf, die, - durch die Tatsache, daß sie miteinander sprechen -, nicht nur ü b e r e t w a s informiert (befragt usw.) werden, sondern die auch informiert usw. werden ü b e r d i e A r t , in der sie über etwas informiert (befragt usw.) werden.

Grammatik 2 wird durch a d - h o c E r k l ä r u n g e n erworben, die linguistische Vorstellungen weder bestätigen, noch in Frage stellen, noch überhaupt provozieren. Nichtsdestoweniger zwingen sie dem Gedächtnis aber ein l i n g u i s t i s c h e s M o d e l l auf.

Transmission (und damit auch Kommunikation) vollzieht sich zwischen Gesprächspartnern, die derselben linguistischen, sozialen, psychologischen usw. Gemeinschaft angehören: z.B. zwischen mir und irgendeinem anderen rumänischen Sprecher in einem rumänischen Geschäft; zwischen mir und einem Linguisten; zwischen mir und einem Freund, usw. Sie ist s y m m e t r i s c h und b i l a t e r a l und erfordert keinen besonderen Kontext.

Erklärungen hingegen werden von Individuen gegeben, die zu einer linguistischen, sozialen, psychologi-

schen usw. Gemeinschaft gehören, die in der betreffenden Interaktion Vorrang genießt, und sie werden an Individuen gegeben, die außerhalb der privilegierten Gruppe stehen, von Insidern an Outsider: z.B. von den Eltern an die Kinder, von Lehrern an Schüler, von muttersprachlichen Sprechern an Ausländer usw. Sie sind asymmetrisch, sie drängen die Partner in die Rolle eines Agens bzw. eines Empfänger, und sie verlangen einen besonderen, nämlich unterrichtsähnlichen Kontext.

Weil Transmission (und mit ihr Kommunikation) symmetrisch ist, impliziert sie kein "autoritäres" Gefälle.

Weil die Erklärungs-Interaktion asymmetrisch ist, ist sie "autoritär". Sie bewirkt die Überlegenheit des Agens über den Empfänger und führt, auf der Seite des ersteren, zum Bedarf einer ergänzenden Strategie.

e) Abgeleitet und bestätigt durch Transmission (bzw. Kommunikation), ist Grammatik 1 keiner Introspektion unterworfen, außer in so kritischen Situationen wie Sprachspielen, (Kontakt mit) literarischen Werken, Übersetzung, Sprechen einer fremden Sprache in dem entsprechenden fremden Land, usw. Selbst dann ist die Introspektion nicht aufdringlich oder hinderlich.

Grammatik 2 ist klar der Introspektion unterworfen; sie wird in einer Weise bewältigt, die häufig als überbewußt bezeichnet wird.

Was Eleganz, Einfachheit und Wirtschaftlichkeit betrifft, so kann kein deutlicher Gegensatz zwischen Grammatik 1 und Grammatik 2 festgestellt werden.

Wenn man Paul Kiparskis Ansicht akzeptiert, so gibt es bei Kindern, in der Phase des Erwerbs der Muttersprache, ein Stadium, in dem das Kind über die Fähigkeit verfügt, die Einfachheit seiner grammatischen Hypothesen zu optimieren. Paradoxiertweise Outsider - und Insider zugleich, wird es also mit seinen Eltern die gleichen (sprachlichen)

Äußerungen auf eine unauffällig ökonomischere und elegantere Weise hervorbringen, und zwar innerhalb dessen, was wir eine t o t a l e S p r a c h e r - w e r b s - G r a m m a t i k 1 nennen würden.

Später, beim Erwachsenen, wird dieser dynamische Charakter ersetzt durch eine kumulative Veranlagung. Das heißt, nach Erreichen der sprachlichen Maturitas verfeinert der Sprecher seine Kompetenz nur noch durch Hinzufügen (Unterdrücken) von Regeln. Er geht nicht mehr das Risiko ein, die ganze Grammatik neu zu organisieren, eine Grammatik übrigens, die in der Zwischenzeit zu einer komplexen, amorphen, diffusen und widersprüchlichen G e b r a u c h s - g r a m m a t i k 1 angewachsen ist.

Soweit Grammatik 2 betroffen ist, kann man auch unterscheiden zwischen:

- linguistischen Theorien, in denen der Linguist die Periode des Spracherwerbs nachzuerleben scheint, also die Struktur der Grammatik von Anfang an und gesamthaft entwickelt (das ist z.B. der Fall bei transformationellen Theorien), und
- linguistischen Theorien, in denen der Linguist durch Bestätigen, In-Frage-Stellen oder Ergänzen vorangegangener Forschungen eher die Perspektive des erwachsenen Sprechers übernimmt (das ist z.B. der Fall bei traditionellen oder strukturellen Theorien).

Wenn der Linguist eine Grammatik 2 seiner Muttersprache erstellt, so ist es nicht nur die linguistische Perspektive des Kindes oder des Erwachsenen, sondern auch ihre jeweilige Grammatik 1, die der Linguist als gegeben annimmt. Grammatik 2 führt die zugrundeliegenden amorphen Grammatik 1 - Fähigkeiten des Linguisten weiter, verdeutlicht sie, wird ihnen aber nie widersprechen können.

Die einzige Sprache, über deren n a t ü r l i c h e Grammatik ein Sprecher (Linguist oder Nicht-Linguist) verfügt, ist seine Muttersprache.

Im Hinblick auf eine zweite Sprache kann der ungeschulte Sprecher nur eine g e m i s c h t e G r a m m a t i k entwickeln. Diese ist charakterisiert durch eine Aktivierung seiner sprachlichen Introspektion in Bereichen, die sich nicht mit Grammatik 2 überschneiden. Das heißt, er bemerkt vage Ähnlichkeiten und Unterschiede im Gebrauch der Fremdsprache im Vergleich zur Grammatik 1 seiner Muttersprache, und er tendiert dazu, diese für eine weitere Erforschung zu speichern (vgl. den Zeigarnik-Effekt in der Psychologie).

Das bilinguale Kind, das gleichzeitig zwei "Erst"-Sprachen erwirbt, entwickelt zunächst eine einzige Grammatik 1, die es später aufgliedert in eine eigentliche Grammatik 1 und eine gemischte Grammatik für verschiedene Register der jeweiligen Sprache.

Im folgenden nennen wir die gemischte natürliche Grammatik einer Zweitsprache eine p s e u d o - n a t ü r l i c h e Grammatik.

Grammatik 2 der Muttersprache ist eine gemischte künstliche Grammatik. Sowohl der Linguist (beim Ausarbeiten) als auch der Lernende (beim Lernen) behalten, mehr oder weniger bewußt und mit mehr oder weniger wichtigen Konsequenzen für Grammatik 2 selbst, Grammatik 1 im Sinn. Wir nennen Grammatik 2 der Muttersprache eine p s e u d o - k ü n s t l i c h e Grammatik.

Ein Sprecher verfügt nicht über die Mittel, die Angemessenheit einer Grammatik 2 für eine fremde Sprache zu überprüfen. Er hält sie getrennt von den oben genannten pseudokünstlichen, pseudonatürlichen oder natürlichen Grammatiken. Die einzige Sprache, für die ein Sprecher, (Linguist oder Nicht-Linguist) eine k ü n s t l i c h e Grammatik entwickeln kann, ist eine fremde Sprache.

Nach dem, was oben gesagt worden ist, handelt es sich konsequenterweise um die folgenden Grammatiken, die innerhalb eines Sprechers einander gegenübergestellt bzw. kontrastiert werden:

Grammatik der Muttersprache:

1. natürlich (M 1)
2. pseudokünstlich (M 2)

Grammatik der Fremdsprache:

1. pseudonatürlich (F 1)
2. künstlich (F 2)

Wir nennen einen Sprecher, der nur eine natürliche Grammatik internalisiert hat, einen u n g e - s c h u l t e n Sprecher; einen Sprecher, der zusätzlich über eine künstliche Grammatik verfügt, einen g e s c h u l t e n Sprecher; und einen Sprecher, der über eine natürliche und eine pseudonatürliche, oder eine natürliche und eine pseudokünstliche Grammatik verfügt, einen p s e u d o - g e s c h u l t e n Sprecher.

Wenn wir M 1, M 2, F 1 und F 2 als gleichwertige Grammatiken betrachten, sind die folgenden Kontraste denkbar:

- (A) M 1 - M 2
- (B) M 1 - F 1
- (C) M 1 - F 2
- (D) M 1 - M 2 - F 1
- (E) M 1 - M 2 - F 2
- (F) M 1 - M 2 - F 1 - F 2

Wir gestehen den folgenden möglichen Kombinationen keinen kontrastiven Status zu:

- M 2 - F 1
- M 2 - F 2
- M 2 - F 1 - F 2,

da M 2 nicht vorkommen (sich entwickeln, untersucht werden usw.) kann ohne M 1.

Wir wollen nun die Kontraste von (A) - (F) untersuchen.

(A) entspricht dem Fall eines muttersprachlichen Sprechers ('native speaker'), der durch Kontakte mit M 2 Andeutungen von M 1 "entdeckt" hat, mit denen er M 2 in Zukunft konfrontieren wird. Dieser Prozeß kann entweder durch den Grammatiklehrer gefördert werden oder sich spontan entwickeln.

(B) entspricht dem Fall eines ungeschulten Sprechers, der ins Ausland geht und dort die Sprache

durch 'total immersion', durch Transmission, bzw. Kommunikation lernt.

Bemerkenswert ist, daß Transmission bzw. Kommunikation anfangs viel mehr spezifisch semiotisch ist als spezifisch linguistisch, und daß es die rezeptive semiotische Kompetenz und eine Art semiotischen Vertrauens (Bedingung der Aufrichtigkeit) sind, die es einem Individuum ermöglichen, nach wiederholtem Kontakt mit einem Zeichensystem eine semiotische Hypothese (später eine Grammatik) aufzubauen. Um ein konkretes Beispiel zu geben: Ein Missionar braucht die Sprache der Eingeborenen nicht zu kennen. Er wird trotzdem von Anfang an in Transmission bzw. Kommunikationshandlungen einbezogen, wobei entweder so allgemeine rezeptive Fähigkeiten wie die oben genannten ausgenutzt werden oder aber transparentere semiotische Systeme wie Gestik, Nachahmung usw.

Dem linguistischen Kontrast (B) geht daher notwendigerweise eine Periode semiotischer Anpassung voraus, in der das Individuum die pseudonatürliche Grammatik "vorbereitet", mit der es seine natürliche Grammatik kontrastiert.

(C) entspricht dem Fall eines ungeschulten Sprechers, der ins Ausland geht und dort mit der fremden Sprache durch Erklärungen in unterrichtsähnlichen Kontexten in Verbindung kommt. Bemerkenswert ist, daß die Erklärungen von Anfang an linguistisch sind; die semiotische Einleitung fehlt (zumindest bei der üblichen Art des Fremdsprachenunterrichts). Die Teilnahme des Individuums ist passiv: Es lernt F 2 auswendig.

Es wird trotzdem ebenfalls in einen aktiven Prozeß einbezogen, nämlich den Prozeß, die L ü c k e zwischen M 1 und F 2 zu f ü l l e n . Das heißt, für den Sprecher führt der Kontrast M 1 - F 2 zu dem Versuch, eine Vorstellung über eine künstliche Grammatik seiner Muttersprache (M 2) zu entwickeln. Ein konkretes Beispiel: Das rumänische Kind, das zum erstenmal in England zur Schule geht, tendiert dazu, nachdem es F 2 bis zu einem

gewissen Grad auswendig gelernt hat, eine mögliche, mehr künstliche Grammatik M 2 aufzubauen.

(D) entspricht dem Fall eines pseudogeschulten muttersprachlichen Sprechers, der ins Ausland geht und in lebhaften Kontakt (durch Transmission und Kommunikation) mit der neuen Sprache kommt, ohne deren Grammatik zu lernen. Er wird dazu tendieren, durch den Aufbau einer selbsterdachten F 2 eine Parallele zu M 2 zu schaffen.

(E) entspricht dem Fall eines pseudogeschulten muttersprachlichen Sprechers, der die Grammatik 2 einer fremden Sprache lernt (z.B. ein pseudogeschulter rumänischer Sprecher, der in Rumänien in englischer Grammatik unterrichtet wird). Die Tendenz wird sein, die Lücke durch den Aufbau einer selbsterdachten F 1 zu füllen.

(F) entspricht dem Fall eines geschulten mutter- und fremdsprachlichen Sprechers (z.B. ein rumänischer Anglist in England, oder ein rumänischer Student, der während seines Englischunterrichts sowohl mit einem Englischlehrer als auch mit einem muttersprachlichen englischen Sprecher konfrontiert wird).

Zu beachten ist, daß wir es in allen Fällen (A) - (F) mit dynamischen Prozessen zu tun haben, in denen der Sprecher dadurch in die Situation kommt, Grammatiken zu kontrastieren, daß er fortschreitend eine Grammatik F 1 oder F 2 aufbaut.

Zu beachten ist auch, daß der Kontrast mehr als zwei Grammatiken umfassen kann (und es gewöhnlich auch tut). Selbst wenn der Prozeß sich auf (B) oder (C) bezieht, - also auf einen Zwei-Grammatik-Kontrast, der nicht auf die Muttersprache beschränkt ist -, besteht die Tendenz, den dritten und vierten möglichen Kandidaten für weitere Kontraste aufzubauen. Das heißt, wenn der Sprecher M 1 mit F 1 vergleicht, beginnt er einen Prozeß der Pseudoschulung, der ihn allmählich zur Formulierung (zum "Raten") von M 2 und sogar von F 2 führt. Wenn er M 1 mit F 2 konfrontiert, ist es noch leichter, die Serie mit M 2 und F 1 zu ergänzen, da schon Model-

le für eine natürliche und eine künstliche Grammatik vorhanden sind. Das trifft auch zu auf den allmählichen Erwerb von F 2 in (D) und von F 1 in (E).

Man könnte also folgern, daß es einen Zeitpunkt gibt, zu dem jeder Kontrast (B) - (E) zu einem Kontrast (F) wird; daß heißt, daß jede Kontrastierung, nachdem sie einmal begonnen wurde, dazu tendiert, aus einem ungeschulten Sprecher einen pseudogeschulten und später einen geschulten Sprecher zu machen, Ort des ideal vollständigen Kontrasts (F). (B) - (F) sind deshalb "vervielfachende" Kontraste, während (A) zwar eine dauernde Bewegung M 1 - M 2, M 2 - M 1 herbeiführt, aber keine weiteren Komponenten für den Kontrast hervorbringt.

Die Kontraste erzeugen zwischen den einzelnen Grammatiken Spannungszustände; diese führen zu:

- Rückwirkungen einer Grammatik auf eine andere, oder sogar Formulierung einer Grammatik in den Begriffen einer anderen, was in etwa ausgeglichen wird durch die gegenläufige Tendenz, die einzelnen Grammatiken so klar wie möglich voneinander getrennt zu halten,
- klarer linguistischer Introspektion, erweitertem Sprachgefühl und Sprachbewußtsein,
- dem Verlust des Insider-Status im Hinblick auf die Muttersprache, da ja, - wenn ein Sprecher Elemente aufnimmt, die Bestandteil mehrerer Grammatiken sind -, dieser Sprecher zum Insider einer größeren als nur seiner muttersprachlichen Gemeinschaft wird.

Wir haben nicht den Fall untersucht, in dem sich die Ausgangs- oder Grundsprache von der Muttersprache unterscheidet. Wir glauben, daß auch in der Kontrastsituation "Nicht-Muttersprache - Fremdsprache" die Muttersprache früher oder später eine Rolle spielt. Somit ist ein Kontrast zwischen (maximal) sechs Grammatiken denkbar:

- A 1 (natürliche Grammatik der Ausgangssprache)
- A 2 (künstliche Grammatik der Ausgangssprache)

Z 1 (natürliche Grammatik der Zielsprache)

Z 2 (künstliche Grammatik der Zielsprache)

M 1

M 2

Den Kontrast zwischen M 2 und F 2 auf einer metalinguistischen Ebene haben wir nicht in Angriff genommen.

Aus der hier geführten Diskussion sind mehrere Schlüsse zu ziehen:

1. Linguistische und metalinguistische Kontraste müssen in größere (häufig früher begonnene) semiotische Kontraste integriert werden.
2. Sie können innerhalb einer Sprache (für den muttersprachlichen Sprecher) existieren, zwischen ihren Registern oder ihrer natürlichen und ihrer pseudokünstlichen Grammatik; ebenfalls zwischen zwei oder mehr Sprachen.
3. Der metalinguistische Kontrast wird durch die M 1, M 2, F 1, F 2 - Grammatiken bedingt.
4. Die Kontrastsituationen zweier Sprachen erschöpfen sich in (A) - (F).
5. Jeder metalinguistische Kontrast, der über die Muttersprache hinausgeht, neigt dazu, sich in eine Kontrastsituation (F) auszuweiten.
6. Diese Ausweitung könnte das präzisieren helfen, was wir unter l i n g u i s t i s c h e r S c h u l u n g verstehen.

Übersetzt von Rainer Kogelheide

ZUR BEDEUTUNG EINIGER FRAGEPARTIKEL IM
RUMÄNISCHEN UND IM ENGLISCHEN

1. Auf den ersten Blick scheinen die rumänischen Fragepartikel *cine* und *ce* mit ihren englischen Äquivalenten *who* und *what* über eine identische Bedeutung zu verfügen, oder, mit anderen Worten: *cine* und *who* werden in bezug auf *P e r s o n e n* gebraucht, wohingegen *ce* und *what* in bezug auf *S a c h e n u n d P e r s o n e n* gebraucht werden. So bezieht sich zum Beispiel in einer Frage wie:

(1) *What is John?*

what auf eine Person, was sich in einer Antwort wie

(2) *John is a student.*

zeigt, wohingegen sich das gleiche Wort in einer Frage wie

(3) *What is this?*

auf ein Objekt bezieht, wie es sich an einer Antwort wie

(4) *This is a book.*

erkennen läßt.

Die rumänischen *ce* und *cine* verhalten sich parallel zu den korrespondierenden englischen Wörtern:

(1') *Ce este Ion?*

(2') *Ion este student.*

Hier bezieht sich *ce* auf eine Person, wohingegen in (3'), (4') sich das gleiche Wort auf ein Objekt bezieht:

(3') *Ce este aceasta?*

(4') *Aceasta este o carte.*

gleichzeitig aber beziehen sich *who* und *cine* nur auf Personen, z.B. bei

(5) *Who is this?*

mit der entsprechenden möglichen Antwort

(6) *This is my friend.*

oder im Rumänischen:

(5') *Cine este acesta?*

mit der entsprechenden möglichen Antwort:

(6') *Acesta este prietenul meu.*

Es sei angemerkt, daß im Englischen wie im Rumänischen (7) und (7') keine passenden Antworten auf (5), (5') sein können:

(7) *This is my book.*

(7') *Aceasta este cartea mea.*

Trotz dieses in den beiden Sprachen vorliegenden Parallelismus hinsichtlich des Gebrauchs und der Bedeutungen der oben erwähnten Partikel gibt es bei ihnen einige weniger augenfällige Merkmale, bezüglich derer die beiden Sprachen Unterschiede aufweisen. Die folgenden Ausführungen wurden in der Absicht verfaßt, diese Kontrastmerkmale zu beschreiben.

2. Rumänisch *ce* und *cine*

a. S y n t a x

In einem Satz wie

(8) *Ce este Ion? (Was ist Ion?)*

bezieht sich das Interrogativpronomen *ce* offensichtlich auf das Prädikativ. Die hierauf passende Antwort kann eine der folgenden möglichen Formen annehmen

- (9) a. *Ion este student. (Ion ist Student.)*
b. *Ion este un student. (Ion ist ein Student.)*
c. *Ion este studentul pe care l-ai întâlnit ieri.*
(Ion ist der Student, den du gestern getroffen hast.)

Bezüglich eines Fragesatzes wie

(10) *Ce sînt ei?* (Was sind sie?)

kann die passende Antwort eine der folgenden möglichen Formen annehmen:

- (11) a. *Ei sînt studenţi.* (wörtlich: Sie sind Studenten.)
b. *Ei sînt nişte studenţi.* (wörtlich: Sie sind einige Studenten.)
c. *Ei sînt studenţii pe care i-ai întîlnit ieri.*
(wörtlich: Sie sind die Studenten, die du gestern getroffen hast.)

Aus (9) folgt, daß, wenn das Subjekt des interrogativen Kopulasatzes im Singular steht, das Prädikativ des Antwortsatzes (welcher erneut einen Kopulasatz darstellt), falls es substantivisch (N) ist, ohne Artikel - wie in (9a) - vorkommen kann. Oder dem Prädikativ kann der unbestimmte Artikel (uA) vorausgehen - wie in (9b) - oder der bestimmte Artikel (bA) und ein determinatives Syntagma (DET) folgen - wie in (9c). In diesem Fall steht der Nukleus des prädikativen Syntagmas (ein Substantiv) im **S i n g u l a r** und erfordert für alle nominalen Determinanten, die auf Konkordanzregeln ansprechen, den Singular.

X_{sg} sei das Symbol für jedes Subjektsnomen im Singular, also auch für einen Eigennamen. Wir können nun eine Angabe generelleren Charakters machen, indem wir sagen, daß in dem Kontext

(12) *Ce este X_{sg} ?* ---

nur ein Satz der Form

- (13) a. X_{sg} este N_{sg}
b. X_{sg} este uA N_{sg}
c. X_{sg} este N_{sg} bA DET

vorkommen darf.

In ähnlicher Weise können wir sagen, daß in dem Kontext

(14) *Ce sînt ei?*

(wobei *ei* für ein sich auf Personen beziehendes Nomen im Plural eintritt) nur Kopulasätze der folgen-

den Form vorkommen dürfen:

- (15) a. *Ei sînt* N_{pl}
b. *Ei sînt* uA N_{pl}
c. *Ei sînt* N_{pl} bA DET

(*nîste* in (11b) ist der Plural des unbestimmten Artikels, somit erfüllt (11b) die von Formel (15b) festgesetzten Bedingungen).

Wenn auf das Prädikativ durch das interrogative *cine* Bezug genommen wird, haben wir

- (16) *Cine este Ion. (Wer ist Ion?)*

Hier steht das Subjekt im Singular. Die passende Antwort gehört zu einem der folgenden Typen

- (17) a. *Ion este un student. (Ion ist ein Student.)*
b. *Ion este studentul pe care l-ai întîlnit ieri.*
(*Ion ist der Student, den du gestern getroffen hast.*)

niemals jedoch zum Typ

- c. **Ion este student. (Ion ist Student.)*

(Wie wir schon gesehen haben, i s t (17c) eine passende Antwort zu einer Frage wie (8)).

Steht das Subjekt im Plural, dann haben wir

- (18) *Cine sînt ei? (Wer sind sie?)*

und die passenden Antworten gehören zu den Typen

- (19) a. *Ei sînt nîste studenţi. (wörtlich: Sie sind einige Studenten.)*
b. *Ei sînt studenţi pe care i-ai întîlnit ieri.*
(wörtlich: *Sie sind die Studenten, die du gestern getroffen hast.*)

niemals jedoch zum Typ

- (19) c. **Ei sînt studenţi. (wörtlich: Sie sind Studenten.)*

Genereller gefaßt, indem wir die gleichen Notationskonventionen wie oben heranziehen, können wir sagen, daß in dem Kontext

(20) *Cine este X_{sg}*? ---

nur Sätze der Form (13b, c), niemals jedoch Sätze der Form (13a) vorkommen dürfen, wohingegen in dem Kontext

(21) *Cine sînt ei*? ---

(wo *ei* für jedes sich auf Personen beziehende Nomen im Plural steht) nur Sätze der Form (15b, c), niemals jedoch Sätze der Form (15a) vorkommen dürfen.

b. S e m a n t i k

Ausgehend von der Tatsache, daß nur Sätze der Form (13b, c) und (15b, c) mit Fragen der Form (20) bzw. (21) kompatibel sind, sollte man schließen, daß zwischen *cine* und dem Nomen, das von irgendeinem bestimmten oder unbestimmten Artikel begleitet wird, ein gewisses Maß an Bedeutungsähnlichkeit vorliegt. Da in Sätzen wie (17b) das prädikative Syntagma nichts anderes als eine definite (oder individuelle) Beschreibung repräsentiert, könnte man annehmen, daß *cine* eine Art Variable ist, die für eine solche definite (oder individuelle) Beschreibung steht. Da in Sätzen wie (17a) das prädikative Syntagma ein Existentialausdruck ist, könnte man andererseits annehmen, daß *cine* eine Art Variable ist, die genauso gut für einen solchen Existentialausdruck stehen kann. Darüberhinaus gibt es eine offensichtliche Beziehung zwischen diesen beiden Arten von prädikativen Syntagmen und der Bedeutung der Kopula *fi* - *sein*: in Konstruktionen wie den oben erwähnten bezeichnet die Kopula die I d e n t i t ä t zwischen dem Individuum, auf das sich das Subjekt bezieht, und dem (mindestens einen) existierenden Individuum, das die Eigenschaft aufweist, auf die sich das Prädikativ in (17a) bezieht, oder dem (exakt einen) Individuum, das die Eigenschaft aufweist, auf die sich das Prädikativ in (17b) bezieht. Die Übersetzung von (17a, b) in die Metasprache läuft denn auch in der Tat auf folgendes hinaus:

- (17) a'. Es gibt mindestens ein Individuum, das die Eigenschaft Student hat, und das Individuum Ion i s t i d e n t i s c h

m i t diesem mindestens einen existierenden Individuum.

- (17) b'. Das Individuum Ion i s t i d e n -
t i s c h m i t dem exakt einen Individuum, das die Eigenschaft Student hat.

Da, wie wir gesehen haben, *cine* für Prädikative steht, die entweder Existentialausdrücke oder definite Beschreibungen sind, und da diese zwei Arten von Prädikativen mit der I d e n t i t ä t sbedeutung der Kopula in Zusammenhang stehen, sind wir berechtigt anzunehmen, daß *cine* selbst mit dieser Identitätsbedeutung der Kopula in Verbindung steht. Mit anderen Worten, eine *cine*-Kopula-Frage zielt auf Informationen bezüglich des Individuums, mit dem das Subjekt, - wie man annimmt -, identisch ist.

Ausgehend von der Tatsache, daß Sätze der Form (13a) und (15a) mit Fragen der Form (12) bzw. (14) kompatibel sind, sollte man schließen, daß zwischen *ce* und dem Substantiv ohne Artikel in gewissem Maße Bedeutungsähnlichkeit vorliegt. Da in Sätzen wie (9a) das Prädikativ nichts anderes als ein Ausdruck für eine Klasse ist, kann man sagen, daß *ce* eine Art Variable ist, die für einen solchen Klassenausdruck steht. Darüberhinaus gibt es eine offensichtliche Beziehung zwischen dieser Art von Prädikativ und der Bedeutung der Kopula: In Konstruktionen wie den hier diskutierten bedeutet die Kopula "gehört zu...", mit anderen Worten, die Kopula drückt die Tatsache aus, daß das Individuum, auf das sich das Subjekt bezieht, zu der K l a s s e g e h ö r t, auf die sich das Prädikativ bezieht. Die Übersetzung von (9a) in die Metasprache hat also folgendes Aussehen:

- (9) a'. Das Individuum Ion gehört zur Klasse der Studenten.

Ce darf jedoch auch für Prädikative der in (13b, c) spezifizierten Form stehen. Wenn wir - wie wir es schon getan haben - *ce* als eine Art Variable betrachten, können wir daher sagen, daß *ce* einen weiteren Bereich impliziert, als es für *cine* der Fall ist; einer der Werte, die *ce* annehmen kann, ist z.B. K l a s s e n a u s d r u c k, - ein Wert, den *cine*

nie annehmen kann. Unser Vorschlag hierbei ist, daß dieser Bereichsunterschied als Möglichkeit angesehen werden könnte, den Bedeutungsunterschied zwischen den beiden rumänischen Fragepartikeln auf exaktere Weise zu bestimmen. Bezüglich der semantischen Vorkommensmerkmale sei erwähnt, daß *ce* kompatibel ist mit der Kopulabedeutung "gehört zur Klasse....", wohingegen *cine* mit dieser Bedeutung der Kopula stets inkompatibel ist.

Die Fälle, in denen *ce* und *cine* für Prädikative im Plural eintreten, verdienen eine besondere Betrachtung. Wenn zwar kein überzeugender Grund vorliegt, der, - wie ich denke -, uns davon abhalten könnte, das Prädikativ der Form N_{pl} (ein Substantiv ohne Artikel) als Klassenausdruck zu interpretieren, so fällt es immerhin schwer, Prädikative der Form

- (22) a. $uA N_{pl}$
 b. $N_{pl} bA$

einfach als einen Existentialausdruck bzw. eine definite Beschreibung zu betrachten. (22a) sollte daher als, - wie man es nennen könnte -, Bedeutung "pluralischen Existentialausdruckes" interpretiert werden.

- (22) a'. Es gibt zumindest zwei Individuen, die die Eigenschaft aufweisen, auf die man sich durch N bezieht.

Die Bedeutung von (22b) erhielte die Interpretation "pluralische definite Beschreibung".

- (22) b'. Es gibt genau n Individuen, die die Eigenschaft aufweisen, auf die man sich durch N bezieht.

Wenn der obige Interpretationsvorschlag gutgeheißen wird, dann sollte auch der Gedanke akzeptiert werden, daß (22a) und (22b) in den Bereich von *cine* und *ce* fallen.

Es ist zu beachten, daß die beiden Partikel auch im Plural unterschiedlich gehandhabt werden, da N_{pl}

(d.h. N ohne Artikel) als Klassenausdruck angesehen wird und nicht in den Bereich von *cine* fällt, während der gleiche Klassenausdruck in den Bereich von *ce* fällt.

3. Englisch *what* und *who*.

a. S y n t a x

In einem Satz wie

(23) *What is John? (Was ist John?)*

bezieht sich das interrogative *what* offensichtlich auf das Prädikativ. Die hierzu passende Form der Antwort ist

(24) a. *John is a student. (John ist ein Student.)*
John ist the student you met yesterday.
(John ist der Student, den du gestern getroffen hast.)

Eine Antwort der Form

(24) c. * *John is student. (John ist Student.)*

ist nie erlaubt.

Bezüglich eines Fragesatzes wie

(25) *What are those? (Was sind sie (jene)?)*

kann die passende Antwort eine der folgenden möglichen Formen annehmen:

(26) a. *They are students. (wörtlich: Sie sind Studenten.)*
They are the students you met yesterday. (wörtlich: Sie sind die Studenten, die du gestern getroffen hast.)

Eine Antwort wie

(26) c. * *They are some students. (wörtlich: Sie sind einige Studenten.)*

scheint kaum akzeptabel zu sein.

Unter Benutzung der gleichen Notationskonvention wie in 2. können wir sagen, daß eine Frage der Form

(27) *What is X_{sg}?* ---

eine Antwort einer der folgenden Formen verlangt

(28) a. X_{sg} is uA N_{sg}

b. X_{sg} is bA N_{sg} DET

Eine Antwort wie

(28) c. * X_{sg} is N_{sg}

ist nie möglich, da (28c) eine nicht zulässige Form aufweist. Bezüglich einer Frage der Form

(29) *What are they?*

(in der *they* für sich auf Personen beziehende Nomen im Plural eintritt) ist eine der folgenden Antworten möglich:

(30) a. *They are* N

b. *They are* bA^{pl} N_{pl} DET

Die Möglichkeit einer Antwort der Form (30c) ist zweifelhaft; das Fragezeichen am Anfang des Satzes soll dies anzeigen:

(30) c. ? *They are* uA N_{pl}

Eine Frage wie

(31) *Who is John? (Wer ist John?)*

erfordert eine Antwort der folgenden möglichen Formen:

(32) a. *John is a student.* (wörtlich: *John ist ein Student.*)

b. *John is the student you met yesterday.* (wörtlich: *John ist der Student, den du gestern getroffen hast.*)

aber nie eine Antwort der Form

(32) c. *John is student.* (wörtlich: *John ist Student.*)

Was den Plural betrifft, so erfordert eine Frage des Typs

(33) *Who are they? (Wer sind sie?)*

eine Antwort der Form (26b) und sogar (26c).

Genereller ausgedrückt (unter Benutzung obiger Notationskonventionen):
Eine Frage der Form

(34) *Who is* X_{sg}?

erfordert eine Antwort der Form (28a) und (28b) nie aber der Form (28c), die ungrammatisch ist.
Eine Frage des Typs

(35) *Who are they*?

(in der *they* für sich auf Personen beziehende Nomen im Plural eintritt) erfordert eine Antwort in Form von (30b) oder von (30c).

b. S e m a n t i k

Wie bei den rumänischen *ce* und *cine*, kann man *what* und *who* als eine Art von Variablen betrachten.

Der Bereich von *what* ist, im Singular,

(36) a. uA N_{sg}

b. bA N_{sg} DET

und nie

(36) c. N_{sg}

Im Plural ist der Bereich von *what*

(37) a. N_{pl}

b. bA N_{pl} DET

Ein Ausdruck der Form

(37) c. uA N_{pl}

scheint nicht mit der Struktur einer möglichen Antwort auf eine Frage wie (29) kompatibel sein.

Der Bereich von *who* umfaßt für den Singular Ausdrücke der Form (36a), (36b); Ausdrücke des Typs (36 c) gehören nicht zum Bereich dieses Partikels. Der Bereich von *who* umfaßt für den Plural Ausdrücke des Typs (37b), (37c); Ausdrücke des Typs (37 a) gehören nicht zum Bereich von *who*.

Wir wollen nun annehmen (und ich sehe keinen Grund, der uns davon abhalten könnte), daß (36a) ein Existentialausdruck, daß (36b) eine definite Beschreibung, und daß (36c) ein Ausdruck für eine Klasse ist. Hierzu muß jedoch angemerkt werden, daß die Unterscheidung in Klassenausdrücke auf der einen Seite und Existentialausdrücke bzw. definite Beschreibungen auf der anderen Seite im Singular neutralisiert ist.

Des weiteren wollen wir annehmen, daß, im Plural, Ausdrücke der Form (37a, b, c) jeweils Klassenausdrücke, pluralische definite Beschreibungen und pluralische Existentialausdrücke sind. Hierbei sei angemerkt, daß die Unterscheidung in Klassenausdruck und pluralischen Existentialausdruck bzw. pluralische definite Beschreibung neutralisiert ist, da Klassenausdrücke (der Form N_{pl}) von dem Kontext

(38) *Who are they?*

ausgeschlossen sind. Desgleichen entfällt die Unterscheidung in pluralischen Existentialausdruck und Klassenausdruck bzw. pluralische definite Beschreibung bezüglich des Kontextes

(39) *What are they?*

da Ausdrücke der Form (37c) in diesem Zusammenhang nicht auftreten können. Es ist leicht erkennbar, daß in Kontexten wie (38), (39), aufgrund der Neutralisation, keine scharfe Unterscheidung in Klassenausdruck und Existentialausdruck besteht. Ebenso ist im Singular der Unterschied zwischen dem Typ Klassenausdruck und den anderen beiden Typen prädikativer Ausdrücke neutralisiert. Dies führt uns zu dem Schluß, daß die vorläufige Annahme, es läge im Englischen Ausdrücke vor, die speziell auf den Gebrauch des Sprechens über Klassen zugeschnitten seien, revidiert werden müßte. Solche Ausdrücke gibt es nicht; einzig Prädikative der Form (37a) versetzen uns in die Lage, allerdings auf *z w e i d e u t i g e* Weise, über Klassen zu sprechen, und zwar in dem Sinn, daß der Bezug auf eine Klasse durch den Gebrauch eines solchen Ausdrucks gewissermaßen

"vererbt" ist, daß dieser Bezug jedoch nicht ohne das Auftreten anderer, weiterer Bedeutungsmerkmale möglich ist.

Ist dies der Fall, so kann man offensichtlich nicht mehr der Ansicht sein, daß zu den Werten, die *what* anzunehmen vermag, möglicherweise der Wert 'Klassenausdruck' gehört.

Da aber *what* nicht definitiv mit Ausdrücken verbunden ist, die als 'Klassenausdruck' interpretiert werden können, und da ein Prädikativ in der Form eines Klassenausdrucks mit der Klassenzugehörigkeitsbedeutung der Kopula in Beziehung steht, wird man andererseits bestenfalls sagen dürfen, daß *what* z w e i d e u t i g mit dieser Bedeutung verbunden ist.

4. Vergleich der rumänischen und englischen Fragepartikel.

Aus 2. und 3. läßt sich erkennen, daß der wichtigste Unterschied zwischen dem Englischen und Rumänischen bezüglich ihrer Fragepartikel der zwischen dem rumänischen *ce* und seiner englischen Entsprechung *what* ist.

Der Bereich des rumänischen *ce* deckt Ausdrücke ab, die in semantischer Hinsicht dadurch zu charakterisieren wären, daß man sie als 'Klassenausdrücke' bezeichnet. Insofern unterscheidet sich *ce* definitiv von *cine*, da dessen Bereich keine solchen Klassenausdrücke umfaßt.

In diesem Punkt unterscheidet sich auch das englische *what* vom rumänischen *ce*, da der Beziehungsbereich des ersteren keine Ausdrücke umfaßt, die semantisch als Klassenausdrücke bezeichnet werden könnten. Der Beziehungsbereich von *what* deckt nur Ausdrücke ab, die semantisch als Klassenausdruck p l u s etwas anderes zu charakterisieren wären. Dieses "etwas anderes" könnte ein semantisches Merkmal sein, das entweder mit dem, was wir hier 'pluralische Existentialausdrücke' genannt haben, oder mit dem Plural, oder mit beidem zusammen zu tun hat. Es scheint also,

daß man, - will man die B e d e u t u n g englischer Fragepartikel beschreiben -, noch einige weitere semantische Merkmale benötigt, - Merkmale, die jedoch für eine Bedeutungsbeschreibung der entsprechenden rumänischen Partikel nicht notwendig sind. Gleichzeitig wird eine exaktere Charakterisierung dieser hinzukommenden Merkmale gebraucht, was hier allerdings nicht intendiert war und ist.

Andererseits scheinen sogar die semantischen Konkurrenzrestriktionen, die den Gebrauch der Fragepartikel bestimmen, in den beiden Sprachen verschieden zu sein, eine Konsequenz des Bedeutungsunterschieds von *ce* und *what*: das rumänische *ce* steht in einer klaren Verbindung mit der Bedeutung 'Klassenzugehörigkeit' der Kopula, daher fällt, was wir 'Klassenausdrücke' genannt haben, in den Bereich von *ce*; im Gegensatz hierzu kann das englische *what* nie auf e i n d e u t i g e Weise mit eben dieser Klassenzugehörigkeitsbedeutung der Kopula in Beziehung gebracht werden, da es, wie wir sahen, keinen englischen Ausdruck gibt, der eindeutig als 'Klassenausdruck' bezeichnet werden könnte.

5. Einige methodologische Bemerkungen

Es steht für uns außer Frage, daß Unterschiede der in 4. vorgetragenen Art eine Quelle für Schwierigkeiten werden könnten, mit denen ein Rumäne, der Englisch lernen möchte (und vielleicht auch umkehrt), zu rechnen hätte. Wenn man erfährt, daß auf eine Frage der Art *What is John?* nie eine Antwort der Art **John is student* (entsprechend dem rumänischen *Ion este student*) zu erwarten ist, könnte man das Gefühl bekommen, daß dieser Typ von Frage ungeeignet ist für das Finden der Klasse, zu der unser Individuum John gehört. Der Grund hierfür ist, daß das Englische keinen Klassenausdruck aufweist, der formal genau mit dem rumänischen N_{sg} korrespondiert. Was vorliegt sind lediglich Ausdrücke, die mit den rumänischen Existentialausdrücken (der Form uA N_{sg}) korrespondieren.

Dadurch ist auch die Tendenz zu erklären, Fragen der Form *Who is John?* (deren Bedeutung als "vertrauter" empfunden wird) zu bevorzugen, Fragen der Form *What is John?* (deren Bedeutung als "weniger klar" empfunden wird) aber zu vermeiden. All dies geschieht, obwohl man weiß, daß zwischen den beiden Fragesatztypen Bedeutungsunterschiede vorliegen und daß man also realiter eine Information erfragt, die sich teilweise von der Information unterscheidet, an der man eigentlich interessiert ist.

Dies scheint auch darauf hinzudeuten, daß Kontrastgebiete existieren, die offensichtlich nicht allein durch ein bloßes Auflisten von Fehlern transparent gemacht werden können, und zwar einfach deswegen, weil der Lerner nicht notwendigerweise beim Fragenstellen und beim Fragenbeantworten Fehler macht, sondern ganz schlicht einen bestimmten Konstruktionstyp vermeidet. In solchen Fällen scheint nur ein Strukturvergleich (so wie er etwa in 2. - 4. durchgeführt wurde, oder auch ein Vergleich eines anderen Typs) Ergebnisse zu bringen. Es ist unseres Erachtens angebracht zu betonen, daß das "Auflisten von Fehlern" und das Errichten von Fehlerhierarchien ein Erkenntnisverfahren darstellt, das einen weniger generellen Charakter hat, als das, was ich "Strukturvergleich" genannt habe.

Übersetzt von Horst Raabe

VERBEN MIT ZWEI NICHT-PRÄPOSITIONALEN OBJEKTEN IN
DER OBERFLÄCHENSTRUKTUR

O. Mit der Einführung der Begriffe 'Tiefenstruktur' und 'Oberflächenstruktur' in die Sprachtheorie erhielt die kontrastive Analyse eine neue Dimension.

Vereinfacht ausgedrückt geben Tiefenstrukturen an, wie Sätze verstanden werden, während Oberflächenstrukturen ihre formale Realisierung bestimmen. Es ist eine wohlbekannte Tatsache, daß das Verhältnis zwischen Tiefenstruktur und Oberflächenstruktur keine Eins-zu-eins-Beziehung ist, denn eine Tiefenstruktur kann verschiedene Oberflächenstrukturen hervorbringen, und umgekehrt kann eine bestimmte Oberflächenstruktur von verschiedenen Tiefenstrukturen abgeleitet werden.

Somit ist, wenn Satzmuster ausschließlich auf der Basis von Oberflächenstrukturen gebildet werden, zu erwarten, daß ein bestimmtes Satzmuster mit mehreren Tiefenstrukturen, die unterschiedliche Interpretationen und unterschiedliche Transformationsmöglichkeiten implizieren, zusammenfällt.

O.1. Unser Aufsatz beginnt mit einer Untersuchung englischer Oberflächenstrukturen, die zwei nicht-präpositionale Objekte enthalten, Strukturen, wie sie bereits von Jespersen (1922) vorgestellt worden sind. Wie zu sehen sein wird, gibt es hierzu mehrere äquivalente rumänische Strukturen mit einem unterschiedlichen Maß an struktureller Ähnlichkeit. Äquivalent heißen Konstruktionen, die zumindest in einigen Fällen in einem wechselseitigen Übersetzungsverhältnis stehen. Jedoch sind, wenn bestimmte Sätze übersetzt und ihre Strukturen verglichen werden, auch Aussagen über ihre Form zu machen. D.h.: Wenn wir Konstruktionen in zwei beliebigen Sprachen unter dem Gesichtspunkt der Äquivalenz und der formalen Ähnlichkeit charakterisieren, dann können diese Sätze sein: a) äquivalent, formal unterschiedlich; b) äquivalent, for-

mal ähnlich; c) nicht äquivalent, formal unterschiedlich; d) nicht äquivalent, formal ähnlich. Die Konstruktionen, die in diesem Aufsatz besprochen werden, gehören zu den Kategorien a) und b), wobei unsere Beschreibung darauf abzielt, die folgende Hypothese zu untermauern:

Äquivalente Konstruktionen haben identische Tiefenstrukturen, selbst wenn sie sich in der Oberflächenstruktur unterscheiden.

1.1. Englische Konstruktionen mit zwei nicht-präpositionalen Objekten, die in ihrer Struktur ein Verb der Klasse *to give, to offer, to prefer, to procure, to get, to pay, to find, to promise, to allow, to deny, to permit, to pass, to bring, to write, to read, to wire, to sell, to telephone, to show* usw. enthalten.

Strukturelle Charakteristika dieser Konstruktion sind:

- a) Das Verb kann wahlweise in zwei Strukturen erscheinen:

I gave the fellow a book.

(eine Struktur mit zwei nicht-präpositionalen Objekten)

I gave the book to the fellow.

(eine Struktur mit einem nicht-präpositionalen Objekt - dem direkten Objekt - und einem präpositionalen Objekt - dem indirekten Objekt)

- b) Die folgenden Konstruktionen sind nicht akzeptabel:

**I gave a book the fellow.*

(die beiden nicht-präpositionalen Objekte stehen in festgelegter Reihenfolge)

**I gave the fellow.*

(in der Konstruktion mit zwei nicht-präpositionalen Objekten kann das unpersönliche Objekt nicht ausgelassen werden)

- c) Sowohl das persönliche als auch das unpersönliche Objekt können zum Subjekt einer Passivkon-

struktion werden:

He was given the book.
The book was given him.

Das rumänische syntaktische Äquivalent ist eine Konstruktion mit zwei Objekten: einem unpersönlichen Objekt, welches das direkte Objekt (Akkusativ) ist, und einem persönlichen Objekt, welches das indirekte Objekt (Dativ) ist.

Da im Rumänischen die Passiv-Transformation von der Transitivität, also von der Existenz eines direkten Objekts abhängt, kann nur eines der beiden Objekte zum Subjekt des Passivsatzes werden, nämlich das unpersönliche.

Die Tatsache, daß der entsprechende syntaktische Typ im Rumänischen die obligatorische Struktur $V \overline{\text{Dir Obj}} \overline{\text{Ind Obj}}$ hat, liefert einen Grund mehr dafür, die Struktur $V \overline{\text{NP}_1} \overline{\text{to}} \overline{\text{NP}_2}$ (d.h. $V \overline{\text{Dir Obj}} \overline{\text{Ind Obj}}$ als Tiefenstruktur zu wählen, während die andere Konstruktion $V \overline{\text{NP}_2} \overline{\text{NP}_1}$ abgeleitet wird, und zwar mit Hilfe einer "Neuordnungstransformation" und einer Transformation, bei der die Präposition getilgt wird. Die Tatsache, daß im Englischen beide Objekte zum Subjekt des Passivsatzes werden können, läuft dieser Interpretation nicht zuwider, da die Passivtransformation im Englischen auch bei nicht-transitiven Verben möglich ist.

Wir postulieren somit für beide Sprachen eine gemeinsame Tiefenstruktur $V \overline{\text{Dir Obj}} \overline{\text{Ind Obj}}$, wobei die folgenden Selektionsrestriktionen beiden Sprachen gemeinsam sind:

Dir Obj → [- persönlich]
Ind Obj → [+ persönlich]

Diese Struktur wird im Rumänischen in eine Oberflächenstruktur umgewandelt, im Englischen hingegen in zwei Oberflächenstrukturen, und zwar aufgrund der Existenz einer Transformationsmöglichkeit, die auf die englische Sprache beschränkt ist.

1.2. Bei unserem Versuch, Konstruktionen mit zwei nicht-präpositionalen Objekten im Hinblick auf ihre rumänischen Äquivalente zu analysieren und zu

charakterisieren, gliedern wir weiterhin die folgende Gruppe von Verben aus, die eine klare Situation kennzeichnen: *to ask, to answer, to teach, to hear* (im Sinn von *abhören*).

John asked his brother a question.
John answered me this question.
John hears his children their lessons.
John teaches the boys French.

Strukturelle Charakteristika dieser Konstruktion sind:

- a) Im Gegensatz zu den Verben in 1.1. können diese Verben nur in einer einzigen syntaktischen Struktur erscheinen; die Struktur $V \overbrace{\text{NP}_1} \text{to} \overbrace{\text{NP}_2}$ ist somit nicht akzeptabel:

* *John asked a question to his brother.*

- b) Wie im Falle der Konstruktionen unter 1.1. treten die beiden Objekte in festgelegter Reihenfolge auf:

John asked his brother a question.

- c) Wie im Falle der Konstruktionen unter 1.1. treffen die folgenden Selektionsrestriktionen zu: Das erste nicht-präpositionale Objekt ist persönlich, das zweite nicht-präpositionale Objekt ist unpersönlich.
- d) Jespersen (1922, S. 328) stellte fest, daß im Altenglischen das persönliche Objekt insofern frei variieren konnte, als es sowohl im Dativ als auch im Akkusativ anzutreffen war.

Altengl. *ascian* + Akk. + Dat. (= *to ask*)

- e) Beide Objekte können pronominalisiert werden; das persönliche Objekt wird ersetzt durch ein Pronomen, das durch [+ persönlich] gekennzeichnet ist, das unpersönliche Objekt wird durch *it* ersetzt.

Die hierzu äquivalenten rumänischen Strukturen umfassen Konstruktionen, die traditionellerweise "Konstruktionen mit zwei direkten Objekten" genannt werden.

a întreba pe cineva ceva. (ask)
a asculta pe copii lectia. (hear)
a învăța pe cineva franceză. (teach)

Die Listen der Verben, die in der Struktur
 V — Dir Obj — Dir Obj auftreten, koinzidieren
 in den beiden Sprachen nicht völlig; so tritt z.B.
 das dem englischen Verb *to answer* entsprechende ru-
 mänische Verb *a răspunde* in der Struktur
 V — Ind Obj — Dir Obj auf.

Es sollte darauf hingewiesen werden, daß im Rumä-
 nischen bei einigen Verben freie Variation hin-
 sichtlich des persönlichen Objekts möglich ist. Es
 ist sowohl im Dativ als auch im Akkusativ anzutref-
 fen: *a vesti pe cineva ceva* und *a vesti cuiva ceva*; *a*
anunța pe cineva ceva und *a anunța cuiva ceva*.

Freie Variation ist auch möglich im Hinblick auf
 das unpersönliche Objekt, welches entweder als
 präpositionale oder als nicht-präpositionale Kon-
 stituente vorkommen kann: *a convinge pe cineva ceva*
 und *a convinge pe cineva la ceva*; *a deprinde pe cineva*
ceva und *a deprinde pe cineva cu ceva*; *a sfătui pe cineva*
ceva und *a sfătui pe cineva la ceva*.

Hierzu ist anzumerken, daß man nicht vergessen soll-
 te, daß im Altenglischen im Hinblick auf das per-
 sönliche Objekt freie Variation möglich war.

Wie könnte man nun die sehr zahlreichen Fälle der
 freien Variation innerhalb eines "Aspects"-Modells
 (Chomsky 1965) behandeln ?

Hier gibt es zwei Möglichkeiten:

- a) Ein Verb wie *a vesti*, Altengl. *gifan* wird zwei
 Subkategorisierungsklassen zugeordnet,

[— Ind Obj — Dir Obj]
 [— Dir Obj — Dir Obj]

ein Verb wie *a hotărî* wird ebenfalls zwei Subkate-
 gorisierungsklassen zugeordnet. Dies beinhaltet
 die Erkenntnis, daß beide Konstruktionen Grund-
 strukturen sind. Der theoretische Nachteil dieser
 Lösung liegt darin, daß sie die Existenz von zwei
 strukturell unterschiedlichen Grundstrukturen er-

laubt, die semantisch äquivalent sind.

- b) Eine der Strukturen wird zur Grundstruktur erhoben (sagen wir die mit den beiden Objekten), und die andere wird durch Transformationen abgeleitet. In diesem Falle liegt der Nachteil in der Einführung neuer, zusätzlicher Transformationen, die zudem nur begrenzt anwendbar sind, da nicht alle Verben, die in Strukturen mit zwei direkten Objekten eingehen können, diese Transformationen zulassen.

Andererseits werden relativ spezielle Transformationen benötigt, solche nämlich, die eine Konstituente der einen Art in eine Konstituente einer anderen Art umformen: Direktes Objekt \Rightarrow Indirektes Objekt oder Direktes Objekt \Rightarrow Präpositionales Objekt.

Dieses Problem kann innerhalb einer auf Chomsky (1965) basierenden Grammatik kaum gelöst werden.

Wenn wir uns einer Analyse der Bedeutungen dieser Konstruktionen zuwenden, können wir sehen, daß im Englischen wie im Rumänischen die beiden nicht-präpositionalen Objekte ähnliche Bedeutung haben; ein Objekt ist stets das persönliche, während das zweite, unpersönliche, als eine Art 'inneres' Objekt interpretiert werden könnte, da es das ausdrückt, was vielleicht als der "Inhalt" des transitiven Verbs zu bezeichnen wäre.

Diese Interpretation basiert auf den folgenden Überlegungen:

- a) Gewöhnlich ist das zweite Objekt durch einen Teilsatz repräsentiert oder auch durch eine Nominalkonstruktion, die dann gemeinhin durch das semantische Merkmal [\bar{I} indefinit] spezifiziert ist: *something- ceva; this- aceasta; question- întrebare; problem- problemă* usw.
- b) Im Altrumänischen gibt es zahlreiche Beispiele des Typs: *sfatul care l-au sfătuit; opreala ce l-au oprit arhieriei, si-au aflat vreme a-l pîrî feliuri de pîrî*, bei denen die Interpretation des zweiten Objekts als ein inneres Objekt ohne jeden Zweifel ist.

- c) Diese Interpretation hat den Vorteil, daß sie eine große Anzahl rumänischer Konstruktionen, die noch nicht ausreichend diskutiert worden sind und die andererseits auch schwer zu klassifizieren sind, einer gemeinsamen Klasse zuordnet:

El mă imploră să plece.

El mă laudă că sînt solitoare.

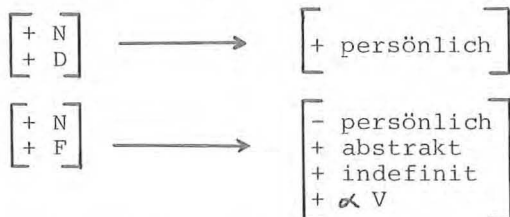
Hieraus läßt sich folgender Schluß ableiten:

Zieht man die semantischen und syntaktischen Komponenten der korrespondierenden englischen und rumänischen Strukturen sowie die Fälle der freien Variation im Altenglischen und im heutigen Rumänischen in Betracht, dann könnten diese Strukturen auf der Ebene einer Tiefenstruktur zusammengeführt werden, die (tiefer), abstrakter, genereller ist: nämlich der von Fillmore (1968).

Sie könnten in einer Grundstruktur zusammengeführt werden wie

V \frown Dativ \frown Faktitiv

für welche die folgenden Redundanzregeln gelten:



(α = dieses Merkmal charakterisiert den semantischen Gehalt des Verbs).

Hierbei ist folgendes anzumerken: Obwohl die Unterscheidung Faktitiv/Objektiv bei Fillmore keineswegs klar aufgezeigt ist (für den Faktitiv wird kein Beispiel gegeben), wollen wir den Terminus 'Faktitiv' verwenden, um das innere Objekt (künftig also gekennzeichnet, durch den Terminus 'Faktitiv') vom normalen Typ des Objekts (= 'Objektiv') zu unterscheiden. Wir bedienen uns somit

des Terminus 'Faktitiv' mit der Spezifikation, daß wir ihn möglicherweise in einer anderen als von Fillmore intendierten Bedeutung gebrauchen.

Die Grundstruktur (1.1.) wird im Englischen in eine syntaktische Oberflächenstruktur umgeformt, d.h. in die mit zwei nicht-präpositionalen Objekten; im Altenglischen wurde sie in zwei Oberflächenstrukturen umgeformt (die eine mit zwei direkten Objekten, die andere mit einem direkten Objekt und einem indirekten Objekt); im Rumänischen kann die Struktur in eine der folgenden syntaktischen Oberflächenstrukturen umgeformt werden:

V — Dir Obj — Dir Obj
 V — Ind Obj — Dir Obj
 V — Dir Obj — Präp Obj

Eine derartige Interpretation erklärt die Fälle, in denen freie Variation vorliegt. Somit ist auch eine Erklärung gefunden für die Ähnlichkeit zwischen den Strukturen 1.1. und 1.2.; diese Ähnlichkeit ist im Englischen besonders offensichtlich; dort gibt es zwei Grundstrukturen, die eine gemeinsame Konstituente haben - den Dativ; dieses erklärt die feste Reihenfolge der beiden nicht-präpositionalen Objekte; das persönliche Objekt nimmt den ersten Platz ein, ihm folgt - ebenso wie in der durch *give* vertretenen Verbkategorie - das unpersönliche Objekt.

1.3. Zieht man die rumänischen syntaktischen Äquivalente in Betracht, dann bilden die folgenden englischen Verben eine eigene Klasse, wobei sie eine besondere Situation kennzeichnen: *to envy*, *to forgive*, *to pardon*.

John will forgive me my sins.
John pardoned me my wrongs.
I envy you your garden.

Die entsprechenden rumänischen Verben *a ierta*, *a iuviia* treten in zwei Konstruktionen auf, die sich beide von dem oben genannten englischen Typ unterscheiden.

<i>a ierta</i>	{	<i>pe cineva pentru ceva</i>
<i>a invidia</i>		<i>cuiva ceva</i>

Es könnte somit aussehen, als ob die Verben in beiden Sprachen zu verschiedenen Grundstrukturen gehören, als ob sie also auf der Ebene der Tiefenstruktur nicht zusammengebracht werden können.

Eine Analyse des semantischen Gehalts (Struktur) dieser englischen und rumänischen Konstruktionen, deckt jedoch wichtige Ähnlichkeiten auf:

He envies you your garden.
El ȋți invidiază grădina.

Der rumänische Dativ (*ȋți*) ist notwendigerweise ein possessiver Dativ; die possessive Beziehung ist im Englischen ebenfalls ausgedrückt und zwar mit Hilfe des Possessivadjektivs, das in der Person der akkusativischen persönlichen Nominalkonstruktion (oder des akkusativischen Personalpronomens) stehen muß.

I envy/him/her mother.

Auf dieser Grundlage können die englische und die beiden rumänischen Oberflächenstrukturen auf eine gemeinsame Tiefenstruktur zurückgeführt werden. Diesmal ist es möglich, die beiden Sprachen auf einer weniger abstrakten Ebene der Tiefenstrukturrepräsentation zusammenzubringen (z.B. in einer Repräsentation im Sinne Chomskys (1965)):

to *forgive* *sins* *wh* *sins* *Johns* *has*
a *ierta* *păcatele* *care* *păcate* *Ion* *are*
to *envy* *the* *garden* *wh* *garden* *John* *has*
a *invidia* *grădina* *care* *grădină* *Ion* *are*

Hierzu läßt sich folgende Schlußfolgerung ziehen: Der Unterschied zwischen den beiden Sprachen erweist sich als eher oberflächlich. Im Hinblick auf obige Verben ist die englische Konstruktion mit zwei nicht-präpositionalen Objekten rein oberflächenstrukturell begründet, ebenso die rumänischen Strukturen mit Dir Obj—Präp Obj oder mit Dir Obj—Ind Obj.

1.4. Englische Konstruktionen mit zwei nicht-präpositionalen Objekten, die Verben der Klasse *to strike*, *to hit*, *to catch* enthalten.

They struck him a heavy blow.

They caught him a blow.

Die Verben, die zu dieser Klasse gehören, werden bei Fillmore ausführlich diskutiert; er nennt sie "Oberflächen-Kontakt-Verben" und unterscheidet sie von der Klasse der "Zustand-Veränderungs-Verben", die durch das Verb *break* vertreten wird (Fillmore 1970).

Im Konzept Fillmores entspricht jedem Verb dieser Klasse der folgende Kasusrahmen:

[(Agentiv) (Instrumental) (Lokativ)]

Diese Tiefenstruktur kann die folgenden Oberflächenstrukturen erzeugen:

- 1) Eine transitive Struktur: *John hit the tree with a rock*, in der der Agentiv die Position des Subjekts füllt, der Lokativ die des direkten Objekts und in der der Instrumental als präpositionales Objekt erscheint.
- 2) Zwei transitive Strukturen, von denen jede eine Paraphrase der anderen ist:

a) *I hit his leg.*

b) *I hit him on the leg.*

Hier tritt der Agentiv als Subjekt und der Lokativ als direktes Objekt oder als präpositionales Objekt auf; der Instrumental wird nicht ausgedrückt. Stattdessen gibt es eine weitere Konstituente, die Besitz bzw. Zugehörigkeit andeutet. Diese Konstituente wird ausgedrückt durch ein Possessivadjektiv in (a) und durch ein direktes Objekt in (b).

- 3) Eine transitive Struktur *A rock hit the tree*, in der der Agentiv nicht ausgedrückt wird, der Instrumental die Position des Subjekts ausfüllt und der Lokativ die des direkten Objekts.

Alle Oberflächenstrukturen, die von Fillmore beschrieben werden, existieren auch im Rumänischen.

-transitive Strukturen (1) - *Ion lovește geamul cu o piatră.*

-äquivalente Strukturen (2) - *Ion lovește piciorul.
Ion mă lovește la
picior.*

(Anmerkung: Im Rumänischen gibt es eine weitere Variante, die einen possessiven Dativ enthält: *Ion îmi lovește piciorul.*)

Die Struktur mit zwei nicht-präpositionalen Objekten (d.h. die Struktur, die in dieser Arbeit zur Diskussion steht) wird hingegen in Fillmores Darstellung nicht erwähnt.

Bei ihr handelt es sich um eine typisch englische Struktur, die es im Rumänischen nicht gibt (**Ei l-au lovit o lovitură*). Im Rumänischen kann man vielleicht auf einen Satz wie *Ei l-au lovit cu o lovitură* stoßen, doch wäre auch dieser nur anzutreffen, wenn das Substantiv modifiziert wird durch ein Adjektiv wie *puternică* (starker Schlag), *greă* (harter Schlag), *mortală* (tödlicher Schlag).

Ziehen wir das zweite rumänische Äquivalent in Betracht, so könnten wir die englische Konstruktion wie folgt interpretieren: Sie realisiert eine Grundstruktur, die für das Englische typisch ist, nämlich die, in der der Agentiv als Subjekt der Oberflächenstruktur erscheint; der Lokativ kann, muß aber nicht ausgedrückt werden, - wenn er ausgedrückt wird, erscheint er als präpositionale Beifügung. Der Instrumental erscheint als nicht-präpositionales Objekt, und die possessive Beziehung im Hinblick auf den Lokativ wird in der Oberflächenstruktur durch ein persönliches direktes Objekt ausgedrückt.

They hit him a blow (on the head).

Betrachten wir aber die folgenden richtigen englischen Sätze:

*They hit him a heavy blow with a hammer.
He struck the table a hard blow with his fist.*

Hier besteht kein Zweifel daran, daß es sich bei *with a hammer* und *with his fist* um Instrumentale handelt. Da in Fillmores Theorie die Exponenten ein und desselben Tiefenkasus nicht zu verschiedenen (d.h. einander nicht beigeordneten) syntaktischen Positionen entwickelt werden können, ist die Interpretation von *blow* als Instrumental fragwürdig. Eine semantische Analyse dieser Konstituente unterstützt diese Behauptung, da diese Konstituente (*blow, swipe*) den semantischen Gehalt der Verben (*hit, strike*) wiederholt und somit das ist, was ein traditioneller Grammatiker 'inneres Objekt' nennen würde. Der Instrumental könnte eine derartige semantische Interpretation nicht erhalten.

Wir ziehen daher eine andere Interpretation vor, eine, die beiden Sprachen angemessen ist und die einen Faktitiv enthält.

- [(Agentiv) (Instrumental) (Faktitiv) (Lokativ)]

Im Englischen realisiert sich der Faktitiv als eine Art 'inneres Objekt' und deshalb als ein nicht-präpositionales Objekt.

Im Rumänischen ist der Faktitiv in der Oberflächenstruktur gewöhnlich getilgt.

1.5. (Sehr seltene) Konstruktionen mit zwei nicht-präpositionalen Objekten, die Verben der Klasse *to banish, to dismiss, to take out* enthalten.

They dismissed him the society.
You are content to banish him the realm.
*He took her out a walk.**

Zu beachten ist, daß bei allen diesen Verben bezüglich der zweiten nicht-präpositionalen Objekt-Konstruktion, d.h. der Konstruktion mit dem unpersönlichen Objekt freie Variation möglich ist. Dieses Objekt kann also sowohl als nicht-präpositionale als auch als präpositionale Konstituente auftreten.

z.B. *to banish him* $\left\{ \begin{array}{l} \text{the realm} \\ \text{from the realm} \end{array} \right\}$
to dismiss them $\left\{ \begin{array}{l} \text{the society} \\ \text{from the society} \end{array} \right\}$

Die entsprechenden rumänischen Konstruktionen gehören nicht zu dem syntaktischen Typ mit zwei nicht-präpositionalen Objekten. Dem unpersönlichen Objekt geht stets eine Präposition voraus und es besetzt die syntaktische Position einer präpositionalen Beifügung.

Unter Berücksichtigung sowohl der Möglichkeit der freien Variation im Englischen als auch der tatsächlichen Situation im Rumänischen wählen wir die folgende gemeinsame Tiefenstruktur:

V — Dativ — Lokativ.

* Anm. d. Übers.:

Lt. Auskunft muttersprachlicher Informanten dürfte allerdings höchstens Beispiel 2 noch akzeptabel sein. Die Beispiele 1 und 3 werden nur in der Konstruktion mit Präposition akzeptiert: *They dismissed him from the society. He took her out for a walk.*

Die Struktur wird im Englischen in zwei Oberflächenstrukturen umgewandelt und in nur eine Oberflächenstruktur im Rumänischen, wobei eine der Konstituenten eine Präposition haben muß.

Es bleibt allerdings noch das Problem, zu erklären, warum wir das unpersönliche Objekt als einen Lokativ interpretiert haben, der zur Proposition (P) gehört, und nicht als einen Lokativ, der außerhalb von P steht. Es ist bekannt, daß in Fillmores Theorie der Lokativ entweder eine Konstituente von P ist oder außerhalb von P steht. Beide weisen syntaktische Unterschiede auf. Ein Lokativ (oder jede andere präpositionale Beifügung) gehört zu P, wenn er in seinen (oder in einer seiner) Oberflächenrealisierungen die syntaktische Position von Subjekt oder Objekt einnehmen kann. Da dieses Objekt im Englischen an der Oberfläche in ein direktes Objekt umgeformt werden kann, haben wir es der Struktur von P zugeordnet.

Würde diese Konstruktion nur innerhalb des Rumänischen analysiert, so erhielte sie eine andere Interpretation. Vom Lokativ würde gesagt, er stünde außerhalb von P. Es zeigt sich also deutlich, daß eine kontrastive Analyse, die von der Prämisse identischer Tiefenstrukturen ausgeht, die Ergebnisse einer transformationellen Untersuchung, die nur auf eine einzige Sprache beschränkt war, modifizieren kann.

1.6. Englische Konstruktionen mit zwei nicht-präpositionalen Objekten, die Verben der Klasse *to consider*, *to declare*, *to think* enthalten.

We declared John president.

Hierzu sei angemerkt, daß nur eines der Objekte pronominalisiert werden kann:

We declared him president.

Die Position des zweiten Nominalausdrucks - desjenigen, der nicht pronominalisierbar ist - kann sowohl durch ein Adjektiv als auch durch ein Substantiv gefüllt werden.

Die rumänischen Äquivalente repräsentieren denselben syntaktischen Typus:

El mă bănuiește incorect.
El mă consideră inteligent.
Ei m-au declarat repetent.
Ei mă consideră inginer.

In beiden Sprachen gehören die Strukturen mit zwei nicht-präpositionalen Objekten nur der Oberflächenstruktur an; sie resultieren, bei etwa ähnlichem Derivationsprozeß, aus einer Grundstruktur, die notwendigerweise einen als direktes Objekt fungierenden Teilsatz enthält. Dieser hat die Struktur:

Konj — Subj — Kopula — Prädikativ

Folgende Transformationen werden in beiden Sprachen benötigt:

- 1) Tilgung der Konjunktion und der Kopula.
- 2) Das Subjekt des als direktes Objekt fungierenden Teilsatzes erscheint unter der Dominanz des Hauptsatzverbs.

We declared [that John is president] → We declared [John president]

→ We declared John president

El bănuiește [că eu sînt incorect] → El bănuiește [eu incorect]

→ El mă bănuiește incorect.

1.7. Englische Konstruktionen mit zwei nicht-präpositionalen Objekten, die Verben der Klasse *to appoint*, *to elect*, *to nominate*, *to choose* enthalten.

They elected John president.

Es sei angemerkt, daß wie in der oben angefertigten Struktur nur eines der beiden Objekte pronominalisierbar ist:

They elected him president.

Im Gegensatz zu der oben angeführten Konstruktion kann der zweite nominale 'Slot', der zu dem nicht-pronominalisierbaren Objekt gehört, nur durch ein Substantiv gefüllt werden, nicht aber durch ein Adjektiv.

Wieder laufen die rumänischen äquivalenten Strukturen parallel und zeigen denselben syntaktischen Typus auf:

Ei au ales pe Ion deputat.
Ei l-au votat pe Ion deputat.
Ei au angajat pe Ion director.

In beiden Sprachen kann das zweite Objekt auch als präpositionale Konstituente repräsentiert werden (die Präpositionen sind *as/ca*).

In beiden Sprachen sind alle diese Konstruktionen nichts anderes als Konstruktionen auf der Ebene der Oberflächenstruktur; sie lassen sich von derselben Tiefenstruktur durch Anwendung derselben Transformationen ableiten.

Die Konstruktionen mit zwei direkten Objekten sind auf zwei Wegen, durch Anwendung von verschiedenen Transformationen ableitbar.

- a) [*They* ^ *elected* ^ *him*] ^ *for* ^ [*to* ^ *be* ^ *their* ^ *president*]
 [*Ei* ^ *l-au* ^ *ales*] ^ *pentru* ^ [*să* ^ *le* ^ *fie* ^ *președinte*]

(D.h. wir gehen aus von einer Tiefenstruktur, die einen Finalsatz enthält).

- b) *Ei au ales un președinte care președinte este Ion.*
They elected a president who is John.

(D.h. wir gehen aus von einer Tiefenstruktur, die einen definierenden Relativsatz enthält).

Wir haben den zweiten Derivationstyp gewählt (den, der von dem definierenden Relativsatz ausgeht), weil - wie wir bereits gesagt haben - die zweite Nominalposition nur durch Substantive gefüllt werden kann. Das ist darauf zurückzuführen, daß diese Konstituente in der Tiefenstruktur ein direktes Objekt darstellt - ein Adjektiv könnte diese Position also unmöglich füllen.

Hätten wir die erste Lösung gewählt, dann wäre diese Konstituente in der Tiefenstruktur ein Prädikativ gewesen, bekanntlich aber können sowohl Substantiv als auch Adjektiv als Prädikativ fungieren.

2. Aus obigen Ausführungen lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

(1) Diese Darstellung könnte den Eindruck erwecken, als weise sie eine mangelnde Einheit auf im Hinblick auf die Art und Weise, wie die Tiefenstrukturen, die beiden Sprachen gemeinsam sind, beschrieben werden; für einige der Konstruktionen wurde die Tiefenstruktur nach dem Notationssystem Chomskys angegeben, für andere wurde die gemeinsame Tiefenstruktur nach einem Notationssystem beschrieben, das dem Fillmores näherkommt.

Tatsächlich ist dieser Mangel an Einheit die Konsequenz der folgenden linguistischen Realität: Es gibt Strukturen, die, da sie einen hohen Grad an Ähnlichkeit aufweisen, einer gemeinsamen Tiefenstruktur auf einer konkreteren Ebene zugewiesen werden können, auf einer Ebene also, wo viele syntaktische Einzelheiten bereits spezifiziert sind (d.h. die Strukturen können zusammengeführt werden etwa auf der Ebene von Chomskys Phrasen-Struktur-Regeln).

Es gibt äquivalente Strukturen, die formal weit auseinanderliegen und die einer gemeinsamen Tiefenstruktur konsequenterweise nur auf einer tieferen, abstrakteren Ebene zugewiesen werden können; wenn gleich semantisch relevant, spezifiziert dieser Typ von Tiefenstruktur keine syntaktischen oder morphologischen Details.

(2) Bei der Entwicklung einer transformationellen Grammatik kann die kontrastive Perspektive die Ergebnisse einer Grammatik, die nur auf einer Sprache basiert ist - wie wir gesehen haben - modifizieren.

(3) Vom kontrastiven Standpunkt aus gesehen gibt es keine gemeinsamen Tiefenstrukturen, die zwei nicht-präpositionale Objekte enthalten. In beiden Sprachen sind dies nur abgeleitete Strukturen.

Es sollte darauf hingewiesen werden, daß die Oberflächenrealisierungen im Englischen zahlreicher und variantenreicher sind als im Rumänischen.

Übersetzt von Herbert Rongen

L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

- Chomsky, N. (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.
- Fillmore, Ch. (1968): "The Case for Case." In: Bach, E./ Harms, R. (Hrsg.): Universals in Linguistic Theory. London, New York, Sydney, Toronto, S. 1-88.
- Fillmore, Ch. (1970): "The Grammar of *Hitting* and *Breaking*." In: Jacobs, R./Rosenbaum, P. (Hrsg.): Readings in English Transformational Grammar. Waltham, Mass., S. 120-133.
- Jespersen, O. (1922): A Modern English Grammar on Historical Principles, Bd. 3. Heidelberg.

DIE REGULARISIERUNG: EINE DER UNIVERSALIEN BEIM
SPRACHERWERB

O. Der Prozeß des Erwerbs¹ von einfachen oder komplexen Reaktionen, von Verhaltensweisen, von Kenntnissen usw. scheint auf allgemeine psychologische Eigenarten des menschlichen Wesens hinzuweisen, obgleich man diesbezüglich auch Unterschiede in Betracht ziehen muß. Es sind Unterschiede, die nicht nur durch das Alter, sondern auch durch den soziohistorischen, kulturellen und individuellen Kontext, in dem sich das Lernen vollzieht, bestimmt sind. Sollte es sich gar um höher gelagerte menschliche Prozesse handeln, so ist der Erwerb zweifellos noch dazu abhängig von dem zu lernenden Inhalt sowie von den durch den Erwerb selbst entwickelten Prozessen (dem logischen Denken, der Wahrnehmungstätigkeit usw.).

O.1. Keine der menschlichen Verhaltensweisen (im weiteren Sinne) scheint jedoch auf den ersten Blick so von dem sozialen Kontext und dem Inhalt, der gelernt werden muß, abzuhängen, wie es für das sprachliche Verhalten der Fall ist. Der Grund hierfür ist, daß die Gewohnheiten, die gebildet werden sollen, also das zu erwerbende Material, strukturell verschiedene Kodes betreffen, und daß diese Kodes - die Sprachen der Welt - ihrerseits an die räumliche Verteilung der Weltbevölkerung und weiter sozialer Gemeinschaften gebunden sind.

O.2. Dennoch birgt dieses Problem eine Reihe widersprüchlicher und noch komplexerer Implikationen. Sichtbar gemacht wurden diese Implikationen vor allem durch die Entwicklung der Linguistik, wie auch durch die Beziehung, die diese Wissenschaft mit der Spracherwerbspsychologie zu unterhalten hat, - bezüglich letzteren Gebiets vor allem im Gefolge der neueren Perspektiven, die durch die Psycholinguistik eröffnet wurden.

Einerseits wird gegenwärtig in der Linguistik viel über sprachliche Universalien diskutiert: Man ver-

sucht, über die Verschiedenheiten der Sprache hinaus, gemeinsame Aspekte zu entdecken, die allen natürlichen Sprachen eigen sind. Bis jetzt jedoch, - da noch keine alle Sprachen berücksichtigenden komparativen Studien existieren -, konnten diese 'Universalien' bei weitem noch nicht klar genug dargelegt werden, mit anderen Worten: Schon das Phänomen als solches übersteigt nicht das Niveau der Hypothese. Andererseits - immer noch verknüpft mit dem gleichen Problem und hervorgehend aus der gleichen linguistischen Strömung, die eine der Haupturheber der Erforschung der Universalien ist, nämlich der generativ-transformationellen Grammatik -, propagiert man mit allem Nachdruck eine nativistische These des Kinderspracherwerbs: Die Sprache würde vom Kind nach einem angeborenen 'pattern' (Muster) erworben werden (dies geht soweit, daß der Terminus 'lernen' im Kontext dieser These nur noch zu kritischen Zwecken verwendet wird). Diesem 'pattern' entspricht eine innere Struktur ('language acquisition device', oder LAD nach der durch Chomsky 1965 eingeführten Formel), die nach und nach ein Korpus von Ausdrücken aufnimmt, - eine Struktur also, die die verschiedenen konkreten Aspekte sowie die Systemkomponenten aller Sprachen repräsentiert, die schließlich zur Bildung einer Grammatik ansetzt, d.h. den individuellen Aufbau eines konkreten grammatikalischen Systems realisiert. Im Rahmen dieser allgemeinen Auffassung wird in bestimmten extremistischen Richtungen - etwa derjenigen von McNeill (1968) - die Ansicht vertreten, daß sogar Detailaspekte der Sprache, beispielsweise das Satzkonzept, angeboren seien.

Diese Konzeption des Angeborensseins (Innatismus) ist, im großen und ganzen, eine Reaktion auf Lerntheorien ('learning theories'), die ausschließlich die mechanische Seite des Lernens einer Sprache betonten, dabei aber die Bedeutung des ebenfalls vorhandenen individuellen, kreativen Beitrags außer acht ließen. In der Auseinandersetzung mit dieser mechanistischen Richtung, die kein

kreatives, rationales, nicht einmal bewußtes Lernen berücksichtigen kann, haben die Konzeptionen, die auf dem Begriff des Angeborenseins beruhen, eine geradezu entgegengesetzte Position eingenommen. Sie behaupten die Existenz einer ausschließlich angeborenen Basis, die bei der Erklärung des Spracherwerbs beinahe vollständig auf das Konzept des Lernens verzichten kann. Der im Verlauf des Spracherwerbs auftauchende Beitrag des Kreativen - der, wie wir zeigen werden, tatsächlich vorhanden ist - wird hierbei ohne Rückgriff auf logische oder wissenschaftliche Argumente mit einer angeborenen Basis identifiziert.

Es muß noch eine der neueren Richtungen der Linguistik, die beim Fremdsprachenlernen und -lehren Anwendung findet, erwähnt werden: die kontrastive Linguistik. Diese beruht auf der Hypothese, daß - gemäß der traditionellen Konzeption dieser Richtung - der Prozeß des Lernens einer Fremdsprache (Zielsprache oder Objektsprache = FS) abhängt von den Besonderheiten der Ausgangs- oder Grundsprache (=GS), welche in erster Linie die Muttersprache ist, aber auch jede andere vorher gelernte Fremdsprache sein kann. Die GS bildet die Grundlage, auf welcher die FS assimiliert wird, und kann somit im Laufe des Erwerbsprozesses Erscheinungen des positiven Transfers oder der Interferenz hervorrufen.

Die kontrastive Linguistik propagiert eine vergleichende Analyse der beiden Sprachen, um auf dieser Basis im voraus die empfindlichen (weil unterschiedlichen) Stellen anzugeben, an denen beim Erwerb die Schwierigkeiten erscheinen werden. Der Erwerbsprozeß jeder Fremdsprache wird also stets unterschiedlich verlaufen, da er relativ zu den jeweiligen Systemen der FS und der GS zu sehen ist, und infolgedessen wäre es auch theoretisch unmöglich, allgemeine Prinzipien des Spracherlernens aufzustellen. Das einzige allgemeine Prinzip wäre das von Transfer/Interferenz-Erscheinungen, die übrigens innerhalb der kontrastiven Linguistik eine ungewöhnliche Interpretation erhal-

ten haben. Verschiedenen Kritiken unterworfen, vor allem, weil die auf einer systemvergleichenden Analyse basierenden Vorhersagen der Schwierigkeiten oder der Leichtigkeiten, wie sie im Verlauf des Lernens auftreten, nicht durch die Praxis bestätigt worden sind, wurde die kontrastive Analyse in einer psycholinguistischen Perspektive neuformuliert (vgl. Nemser, Slama-Cazacu 1970). Da die beiden sprachlichen Systeme realiter im Lerner aufeinandertreffen, haben wir erwogen, daß es eher zutrifft, von einer "Kontaktanalyse" zweier Systeme 'in discenti' (im Lerner) zu sprechen, und nicht von einer Analyse 'in abstracto', also einer Analyse komparativ-linguistischer Natur.

Wir haben infolgedessen vorgeschlagen, die Fakten zu erfassen, die bei einer größeren Anzahl von Lernern im Verlauf des Erwerbs einer bestimmten FS auf der Grundlage einer bestimmten GS in Erscheinung treten. Das Verfahren des Faktensammelns, das zu einem "Erwerbskorpus" führt (- aus dem man wiederum das "Fehlerkorpus" zusammenstellt, d.h. ein Korpus der Fehler, die von den Lernern gemacht worden sind -), sowie die anschließende statistische Interpretation der Fehler (mit dem Ziel, ein hierarchisches Fehlersystem zu erhalten; vgl. Slama-Cazacu 1971 a, 1971 b, 1971 c, 1972) erlauben es festzustellen (siehe unten 2.3.), daß der Fremdsprachenerwerb nur t e i l w e i s e durch die GS konditioniert ist, und daß bei ihm noch andere Variablen intervenieren. Diese Variablen sind einerseits spezifisch für den Kontext, in dem der Erwerb geschieht, andererseits aber hängen sie mit Bedingungen zusammen, die es erlauben, Generalisierungen hinsichtlich des Erwerbsprozesses aufzustellen, die die spezifischen Grenzen jedes als GS oder FS wirkenden sprachlichen Systems überschreiten.

1.0. Das also ist - kurz und demgemäß unvollständig skizziert - der aktuelle wissenschaftliche Kontext und das sind die zu lösenden Probleme, die sich stellen, wenn man über den Spracherwerb des Kindes und über den Fremdsprachenerwerb durch Er-

wachsende diskutiert: Existiert ein Lernprozeß im eigentlichen Sinne - oder nur ein angeborenes 'pattern', das volens-nolens alle besonderen Fakten, die die betreffende Sprache konstituieren, polarisiert? Existieren bei diesem Erwerbsprozeß (durch Lernen, oder von einem angeborenen 'pattern' aus ?) gemeinsame, universelle Züge ? - oder hängt das Lernen jeder einzelnen Sprache vom jeweiligen System der in Frage kommenden Sprache ab: Hängt es im Fall des Kindes also von der ersten (muttersprachlichen GS-) Sprache ab, oder ist es im Fall des Fremdspracherwerbs die GS (in erster Linie die Muttersprache) auf deren Grundlage sich der Fremdspracherwerb realisiert ?

Dies ist natürlich eine schwierige Frage. Einerseits verfügt man nämlich noch nicht über eine genügende Anzahl von wirklich komparativen linguistischen Studien, die es erlauben würden, Universalien zu erstellen, (und zwar ausgehend von einem *sicheren*, wissenschaftlichen, auf Fakten gegründeten Vergleich, wobei die Fakten bezüglich der verschiedenen Sprachen nach einer einheitlichen Methode, also unter gleichartigen Bedingungen zu sammeln wären); andererseits ist sicher, daß man, - vor dem Hintergrund der Tatsache, daß die Strukturen der Sprachen Unterschiede aufweisen -, noch nicht in ausreichendem Maße Synthesen erzielt hat, die, bezüglich der Sprachentwicklung bei Kindern verschiedener Sprachräume, die unwiderlegbare Behauptung gestatten würden, daß der Mutterspracherwerb nach gleichen allgemeinen Prinzipien stattfindet, welches auch immer das zu erwerbende Sprachsystem sei.

1.1. Die im Laufe der letzten 20 Jahre an mehr als 600 Kindern durchgeführten Untersuchungen über die Entwicklung der Sprache beim *Kind* (für das Rumänische) haben dem Verfasser dieses Beitrags den Schluß erlaubt, daß der Mutterspracherwerb ein aktiver, wir könnten sagen, ein kreativer Prozeß ist, in dessen Verlauf das Kind als "selektives Echo" in Erscheinung tritt (Slama-Cazacu 1957). Viele Fakten - von denen einige später erwähnt werden - beweisen, daß der Erwerb der Mutterspra-

che keineswegs nur ein Akt der passiven Imitation, des mechanischen Lernens ist. Bei der Assimilation der Sprache durch das Kind - vor allem von dem Moment an, wo das Kind beginnt, das Wort in seinem kontextuellen semantischen Wert zu gebrauchen und grammatische Strukturen herauszubilden, offenbart sich ein in großem Maße rationales, vor allem nach Regeln operierendes Vorgehen, das die Einwirkung strenger mechanischer Assoziationen ebenso ausschließt, wie den absoluten und unwiderruflichen Determinismus angeborener Faktoren.

Untersuchungen über den Fremdsprachenerwerb bei E r w a c h s e n e n , die im Laufe der letzten Jahre in Angriff genommen wurden, haben uns aber auch auf Erscheinungen aufmerksam gemacht, die vollständig mit dem übereinstimmen, was im Verlauf des Muttersprachenerwerbs durch rumänische Kinder beobachtet wurde, - Erscheinungen, die unter anderem den a k t i v e n Charakter des Sprachlernprozesses beweisen. Da diese Erscheinungen nicht durch einen Einfluß kontrastiver Natur erklärt werden konnten, - das heißt, nicht dem Einfluß der persönlichen Vorkenntnisse an GS zugeschrieben werden konnten -, begann sich eine bestimmte Hypothese abzuzeichnen, in etwa des Inhalts, daß, welches auch immer die involvierten GS und FS seien, notwendigerweise bestimmte Phänomene auftreten, die man als auf einer der allgemein menschlichen Besonderheiten des Fremdsprachenerwerbs basierend betrachten kann.

1.2. Man könnte es als nützlich ansehen, als Forschungsstrategie die Hypothese zu formulieren, - die auch die Grenzen der kontrastiven Linguistik aufzeigt -, daß es, welches auch die den Ausgangspunkt bildende (muttersprachliche) GS sei, bestimmte, allen Erwachsenen, die eine Fremdsprache erwerben, gemeinsame Besonderheiten gibt: Diese Besonderheiten wären die Universalien des Fremdsprachenerwerbs durch Erwachsene. Basierend auf den oben erwähnten Gegebenheiten haben wir diese Hypothese bereits ausführlicher formulieren können, und zwar: Die Besonderheiten treffen auf Erwachsene, die eine beliebige Fremdsprache auf

der Basis einer beliebigen GS assimilieren, in gleichem Maße zu wie auf Kinder, die irgendeine Sprache als Muttersprache erwerben.

1.3. Diese Annäherung zwischen Muttersprachenerwerb und Fremdsprachenerwerb durch Erwachsene ist von einigen Autoren schon nahegelegt worden, aber leider nur andeutungsweise, sporadisch, ohne die Hypothese durch ausreichende Argumente zu stützen und auf jeden Fall, ohne sie in den allgemeineren, integrativen Zusammenhang zu stellen, den wir weiter oben angesprochen haben. Diese integrative Sichtweise ist dadurch gekennzeichnet, daß sie - im Rahmen einer Diskussion, die sich übrigens auch bemüht, eine Lösung in der Kontroverse "Angeborensein versus Lernen" beim Spracherwerb zu finden - das Konzept der Universalien beim Spracherwerb sowohl mit dem Konzept der rationalen Kreativität als auch mit dem Konzept der regelbasierten Operation, die im Verlauf eines nuancierten und komplexen Prozesses wirken, verbindet.

Brown und Fraser (1964) weisen in der Einführung zu einer ihrer Untersuchungen darauf hin, daß sie geglaubt haben, Ähnlichkeiten zwischen dem Erst- und Zweitsprachenerwerb und sogar die wissenschaftlichen Techniken, derer sich die Linguisten beim Aufdecken der sprachlichen Strukturen bedienen, herauszufinden. Eine dieser Ähnlichkeiten würde in der Notwendigkeit bestehen, ausgehend von einer Reihe von Sätzen, allgemeine Konstruktionsregeln zu induzieren (S. 44). Aber dieser Gedanke wird im Verlauf des Artikels nicht weiter vertieft und schließlich betonen die Autoren (S. 77) im Gegensatz zu oben einen fundamentalen Unterschied zwischen dem Kind und dem Erwachsenen (dem Linguisten), vor allem in der Begrenzung der Gedächtnisspanne ('memory span'), welche bewirkt, daß das Kind die vom Erwachsenen gesprochenen Sätze "reduziert" oder komprimiert (ein Verhalten, das die Erwachsenen durch ein "Expandieren" dieser kindlichen Äußerungen zu korrigieren versuchen).

Einige Autoren versichern sogar, daß es eine Illusion sein, an Analogien zwischen dem Lernen der Spra-

che durch Kinder und dem Erlernen von Fremdsprachen durch Erwachsenen zu glauben (Nickel 1970 b, S. 3) - zwar ist dies in der Tat teilweise richtig, aber es ist gewagt, diese Aussage zu machen, ohne weitere Präzisionen hinzuzufügen. Vergleiche hierzu auch Cook (1969, S. 209 f.), der besonders die "Divergenzen" zwischen dem Spracherwerb beim Kind und dem Spracherwerb beim Erwachsenen unterstreicht (siehe auch diesbezüglich die von Jakobovits (1968, S. 102) hervorgehobenen Unterschiede).

2.0. Die oben erwähnten Hypothesen sind in der Folge einer Überprüfung unterzogen worden und zwar einerseits durch eigene experimentelle Untersuchungen (z.T. auch in Zusammenarbeit) über den Fremdspracherwerb, andererseits durch den Vergleich mit Material, das im Verlauf früherer eigener Untersuchungen zur Sprache des Kindes gewonnen wurde, dann durch die Analyse von Materialien aus verschiedenen Sprachen, sowie durch Auszüge aus Arbeiten anderer Autoren. Die Vergleiche mit allen Sprachen der Welt konnten verständlicherweise nicht erschöpfend aufgenommen werden, aber die Ergebnisse, über die wir bis jetzt verfügen, ermächtigen uns zu sagen, daß sich unsere Hypothesen bestätigt haben.

2.1. Bei unseren Untersuchungen zum Fremdspracherwerb haben wir verschiedene Testformen und Nachweisverfahren angewendet wie etwa: Diktat, Aufsatz, Übersetzen von Sätzen, Tonbandaufzeichnungen von Erzählungen und Dialogen usw. Diese Verfahren haben uns erlaubt, Fehlerkorpora aufzustellen, (Korpora, deren verschiedene "hierarchische Fehlersysteme" mittels statistischer Methoden erarbeitet werden). Diese Korpora umfassen Fehler, die im Verlauf des Erwerbs zweier Fremdsprachen entstanden sind, und zwar unter Bedingungen, die bis dato noch nicht angestellte Vergleiche erlauben.

2.1.1. Es handelt sich einmal um den Erwerb des Englischen durch erwachsene Sprecher mit Rumänisch als Muttersprache.² Das andere Mal handelt es sich um den Erwerb des Rumänischen als Fremdsprache

d u r c h e r w a c h s e n e S p r e c h e r
v e r s c h i e d e n e r M u t t e r s p r a -
c h e n (22 GS: Bulgarisch, Dänisch, Deutsch, Eng-
lisch, Finnisch, Flämisch, Französisch, Griechisch,
Holländisch, Italienisch, Japanisch, Mazedo-Rumä-
nisch, Norwegisch, Polnisch, Portugiesisch, Rus-
sisch, Serbo-Kroatisch, Slowakisch, Schwedisch,
Spanisch, Tschechisch, Ungarisch).³

Das Ziel dieser weitangelegten Untersuchung ist in diesem ihrem ersten Teil gewesen, einerseits ein hierarchisches Fehlersystem zu ermitteln (Aufteilung der Fehler nach ihrem Frequenzrang) für ein bestimmtes Stadium (mittel bis fortgeschritten) des Englischerwerbs durch Rumänen, andererseits ein hierarchisches Fehlersystem aufzustellen, das Schülern verschiedener Muttersprachen⁴ im Verlauf des Rumänischerwerbs gemeinsam ist.

2.1.2. Die Fehler (vor allem in der von uns vorgeschlagenen Methodologie des Erstellens einer Frequenzabfolge) stellen für die Prognose der Entwicklung des Erwerbs bedeutsame Schlüsselfakten dar. Sie indizieren die Schwierigkeiten (und deren Hierarchie), an denen sich ein Lerner im Verlauf des Erwerbs einer Sprache stößt, es sind also "neutralgische" oder "empfindliche" Stellen im Lernprozeß. Weiter unten werden wir allerdings sehen, daß die Fehler auf eine bestimmte Strategie, die im dynamischen Verlauf des Spracherwerbs verfolgt wird, hinweisen können: Eine adäquate Fehlerinterpretation sollte also auch die Versuche der Lerner aufzeigen, die auf regelrechten Überlegungen basieren und die im Hinblick darauf gemacht werden, wie etwa das Memorieren zu erleichtern sei oder wie die Grenzen, die das einfache Anhäufungsverfahren durch Fakten"abspeicherung" setzt, zu überwinden wären. (Es handelt sich hier insofern um Grenzen, als hinsichtlich der Zeit und der vom Lerner benötigten Energie Restriktionen vorliegen.)

2.2. Es können in dieser Arbeit nicht alle Aspekte erwähnt werden, die dem gesammelten Material zukommen. In der Tat ist dies Material sowohl in

praktischer als auch in theoretischer Hinsicht interessant:

Von praktischem Interesse ist es durch die Möglichkeit, die es bietet, die empfindlichen Stellen, die im Verlauf des Erwerbs des Englischen oder des Rumänischen auftreten, zu ermitteln.

Von theoretischem oder methodologischem Interesse ist es für die angewandte Linguistik bei der Lösung bestimmter Sprachlehrprobleme, und zwar hinsichtlich der Überprüfung einiger Hypothesen betreffs des begrenzten Werts der kontrastiven Analyse - z.B. die Tatsache, daß Fehler festzustellen sind, die nicht auf einen Einfluß der GS zurückgehen -, oder hinsichtlich der Erarbeitung hierarchischer Fehlersysteme. In dieser Arbeit werden wir also hauptsächlich die Ergebnisse diskutieren, die für die Verifikation der oben genannten Hypothese relevant sind; des weiteren werden wir, wie angekündigt, diesen Ergebnissen Resultate, wie sie sich aus den Arbeiten anderer Autoren oder aus eigenen Untersuchungen über den Erwerb des Rumänischen als Muttersprache ergeben haben, zur Seite stellen.

3.0. Sowohl die eigenen Untersuchungen als auch die von anderen Autoren erwähnten Gegebenheiten zeigen die gesicherte Existenz eines sehr häufigen Fehlertyps, der Erwachsene wie Kinder betrifft und der im Verlauf des Fremdsprachen- beziehungsweise Muttersprachenerwerbs auftritt.

3.1. Fehler, die im Verlauf des Fremdsprachenerwerbs auftreten.

3.1.1. Fehler, die im Verlauf des Englischerwerbs durch Rumänen oder im Verlauf des Rumänischerwerbs durch Sprecher verschiedener Muttersprachen häufig vorkommen (es handelt sich jeweils um E r w a c h s e n e), haben ihren Ursprung in der Anhäufung eines individuellen Bestandes an sprachlichen Fakten aus der (im Erwerbsprozeß befindlichen) FS und darin, daß bei den Lernern ein gemeinsames Prinzip zum Wirken kommt. Dieses Prinzip ist charakteristisch für mehrere Fakten und erlaubt deren Aufnahme in ein und dieselbe Kategorie, kurz, es han-

delt sich um die Induktion einer "Regel". Solcherart entstandene Fehler betreffen z.B. die Verbkonjugation, die Pluralbildung bei Substantiven, den Gebrauch der Präpositionen, die Wortstellung (Platz des Adjektivs beim Substantiv), die Bildung der Adverbien, die Derivation usw.

Beispiel 1.

Es betrifft das Rumänische als Fremdsprache für Erwachsene mit verschiedenen Muttersprachen:

a) Lerner, die amerikanisches Englisch, Deutsch, Polnisch, Russisch sprechen, bilden das Partizip Präsens des Verbs *a vedea* - sehen nicht mit *văzînd* - sehend, sondern mit *vedînd* (von *a vedea*, (*el*) *vede* - (er) sieht; bei *a vedea* handelt es sich um ein unregelmäßiges Verb).

b) Lerner mit verschiedenen Muttersprachen stellen eine bestimmte Regel auf und verwenden sie für die 1. oder 3. Person Singular (Sg.) Präsens, etwa im Fall folgender Verben: *a (se) înălța* - sich erheben; *a înconjura* - umgeben, herumgehen um; *a prefera* - vorziehen, und zwar aufgrund der Paradigmen anderer, früher gelernter und zu "Modellen" gewordener Verben: *se înălțează* (bei einem französischen Lerner) [anstelle von *se înalța* - er, sie, es erhebt sich] *înconjurează* (Engländer) [anstatt *înconjoară* oder *înconjura* - er, sie, es umgibt; Modell war *a corecte* / *corectea* - *ză* - korrigieren / er, sie, es korrigiert; *a lucra* / *lucrea* - *ză* - arbeiten / er, sie, es arbeitet, also Verben, die von den ersten Lehrbuchlektionen an gelernt werden]; oder auch: *preferesc* (französischsprachiger Belgier) [anstatt *prefer* - ich ziehe vor, nach dem Modell der 1. Person Sg. von *a sosi* / *sosesc* - ankommen / ich komme an].

c) Im Fall von Verben wie *a îndeplini* - erfüllen, realisieren; *a termina* - beenden, die in der 1. Person Sg. Konjunktiv *eu să îndeplinesc*, *eu să termin* lauten, gebrauchen die Lerner oft die (abweichenden, aber "regelmäßigen") Formen: *să îndeplinez* (Russe), *să nu termin* (Franzose), wahrscheinlich dem Modell der Verben der 1. Konjugation folgend, Verben, zu denen einige Neologismen⁶ zählen wie

a aranja / aranjez - arrangieren / ich arrangiere; a deranja / deranjez - stören / ich störe und die mit dem Suffix (-ez) konjugiert werden.

d) Man hat bei Lernern mit verschiedenen Muttersprachen anlässlich der Konjugation des unregelmäßigen Verbs *a mânca - essen* den Fehler (*să mănâncăm* festgestellt [anstatt (*să*) *mîncăm - wir essen* (Konj.)]. Dieser Fehler ist zurückzuführen auf die 1. Person Sg. Konjunktiv (*să mănînc*).

Beispiel 2.

Im Fall des Englischen als Fremdsprache bei Lernern mit Muttersprache Rumänisch:

a) *the play was betterly performed* [anstatt *better - besser*, weil die Adverbien im Englischen durch das Anfügen des Suffixes (-ly) an das Adjektivende gebildet werden; *better* ist Adverb (unregelmäßig), dennoch wendet der Schüler die Regel der Adverbbildung an, als ob es sich um ein Adjektiv handelte].

b) *womens* [anstatt *women - Frauen*; das Substantiv *woman* bildet den Plural (Pl) unregelmäßig *women*; der Schüler verwendet jedoch die Pluralbildung der englischen Substantive mit dem Suffix (-s)].

c) *was sitted* [anstatt *was sitting* oder *sat*] - *saß*, oder auch *she leaved the room* [anstelle von *she left...*; nach dem Modell des Präsens (I) *leave*] - *sie verließ das Zimmer*; oder noch *bursted with applause* [anstelle von *burst*; nach dem Modell anderer Verben, die das Imperfekt mit der Endung (-ed) bilden] - *er brach in Applaus aus*.

d) *if he don't* [anstatt *doesn't*; nach der 1. Person Sg. *I don't*] - *wenn er nicht (tut)*.

e) *You didn't enjoyed* [anstelle von *enjoy*; die Regel, (-ed) anzufügen, wird sogar bei der mit *do* negierten Form angewandt; die Extension der Regel ist hier mit der Absicht verbunden, "korrekte" Ausdrücke zu konstruieren, die die Kenntnis der Form auf (-ed) beweisen] - *ihr wolltet nicht...*

f) *she decided to left* [anstelle von *leave*; der Lerner, der die unregelmäßige Form des Imperfekt *left* kennt, überbietet die Regel und bildet ein doppeltes Imperfekt] - *sie beschloß zu gehen*.

g) *he didn't not even speak* [anstelle von *he didn't speak*; Übersteigerung durch Verdoppelung der Negation] - *er sprach nicht einmal*.

h) *why don't he pay no attention?* [anstelle von *why doesn't he pay any attention ?*; hervorgehoben sei hier der Fehler der doppelten Verneinung, wie beim obigen Beispiel] - *warum paßt er nicht auf?*.

i) *Charming Prince* [anstelle von *Prince-Charming*; normalerweise gehen die Adjektive dem Substantiv voraus: *(the) nice house* - *das hübsche Haus*; *(a) good boy* - *ein guter Junge*].

j) *a good playwrighter* [anstelle von *playwright* oder *playwrighter*; Kontamination der beiden Formen] - *ein guter Stückeschreiber*.

Es läßt sich feststellen, daß diese Fehler nicht am Anfang des Erwerbs der Fremdsprache vorkommen, daß sie jedoch, - selbst wenn sie in fortgeschrittenen Stadien nicht völlig fehlen (obwohl sie seltener geworden sind) -, häufiger bei den Anfängern, die das Anfangsstadium bereits überschritten haben, zu finden sind.

3.1.2. Der gleiche Fehlertyp - hervorgebracht im Verlauf des Fremdsprachenerwerbs und verursacht durch den Gebrauch von Modellen, die Teil des jeweilig angesammelten Bestands in der FS sind - wird vereinzelt von einigen Autoren hinsichtlich verschiedener GS und FS aufgezeigt.

Beispiel 3 A.

Englisch als FS, Tschechisch als GS.

a) Erwachsene Tschechen bilden beim Erwerb des Englischen das Imperfekt des Verbs *to go* - *gehen* nach dem Modell der regelmäßigen ("weak") Verben: *goed* [anstelle von *went*; das Verb *to go* ist

ein unregelmäßiges Verb ("strong verb")]; oder auch *we spended* [anstelle von *spent* - *er, sie, es verbrachte*; unregelmäßiges Imperfekt des Verbs *to spend* - *verbringen*, usw.] - vgl. Duškova (1969, S. 19, 21). Desgleichen, - was *goed* betrifft -, bei deutschen Sprechern: vgl. Nickel (1970 a).

b) Oft machen tschechische (erwachsene) Sprecher Fehler (verschiedene dieser Fehler sind auch identisch mit denen rumänischer Erwachsener, wie: *we was* [anstelle von *were*; nach der 1. Person Sg. (I) *was*]. Es werden auch Fehler gemacht, die ein fortgeschritteneres Stadium voraussetzen, z.B. wenn die Regel des unregelmäßigen Imperfekt ausgeweitet wird wie in Beispiel 2. f) -i): *I have wrote* [anstelle von *written*; nach dem Imperfekt *wrote*], und *I gone* [anstelle von *went*; nach dem unregelmäßigen Partizip *gone*, vgl. *go/went/gone*]; *I did not made* [anstelle von *make*; nach dem Imperfekt *made*] - vgl. Duškova (1969, S. 19 f.).

Beispiel 3. B.

a) Für Französisch als FS bringt Bouton (1959, S. 142) das Beispiel: *ses élèves finissent* [anstatt *finissent*; Neubildung im Verlauf des Französischerwerbs, und zwar nach dem Modell der 3. Person Pl. Präsens einiger fundamentaler Verben wie: *avoir, être, faire, aller*, wie auch unter dem Einfluß der Futurbildung].

b) Ebenfalls für das Französische als FS: Holländische Schüler, die den Gebrauch des französischen Teilungsartikels gelernt haben (*je n'ai pas de livre*), machen Fehler, wenn es sich um andere negierte Formen handelt: *il n'a pas de raison, je n'ai pas de soif* (vgl. Sciarone 1970, S. 117) [anstelle von *il n'a pas raison, je n'ai pas soif*]; Formen, die auf einen erweiterten Gebrauch der Regel des Teilungsartikels zurückzuführen sind.

3.2. Fehler, die im Verlauf des Muttersprachenerwerbs des Kindes auftreten.

Den gleichen Fehlertyp kann man vor allem bei dreibis sechsjährigen Kindern feststellen. Er beruht

auf genau derselben Ursache wie oben, - das heißt, es werden bei der Erzeugung neuer Ausdrücke Modelle gebraucht, die zu dem bereits angesammelten Bestand gehören -, und er kann auch in ähnlichen Kategorien wie oben beschrieben werden (er betrifft die Konjugation, die Pluralbildung bei Substantiven usw.).

3.2.1. Wir werden zuerst Fehler behandeln, die im Verlauf eigener Untersuchungen gesammelt worden sind. Sie betreffen den Erwerb des Rumänischen als Muttersprache. Viele ähneln, selbst im Detail, den Fehlern der Erwachsenen, die Rumänisch als Fremdsprache lernen. Anschließend werden wir Fehlerbeispiele zitieren, die bei Kindern im Verlauf des Erwerbs anderer Muttersprachen vorgekommen sind, und wie sie von verschiedenen anderen Autoren aufgezeigt wurden.

Beispiel 4.

a) Die meisten rumänischen Verben gehören der 1. und 4. Konjugation an; sie bilden die 3. Person Sg. und Pl. auf (-ez) und (-esc). Die Kinder nehmen diese Verben zum Modell und konjugieren auf die selbe Art Verben, die eigentlich anderen Paradigmen angehören: (*zăpada*) *acopereşte* [anstatt *acopera*] *florile* (6 Jahre und 8 Monate; künftig: 6;8) - *der Schnee bedeckt die Blumen*; *se bucurează* [anstatt *se bucură*] *că au venit copiii* (4;2) - (*sie*) *sind zufrieden, daß die Kinder angekommen sind*. Gelegentlich kommt es sogar zu einer reziproken Kontamination zwischen den Verben der 1. und 4. Konjugation: *cîinele turbeşte* [anstatt *cîinele turbează*] (5;2) - *der Hund wird wütend*; (*el*) *viseşte* [anstatt *visează*] (4;3) - (*er*) *träumt* [aus dem, was das Kind darüber hinaus sagt, resultiert, daß es von der Form *vopseşte* (*er*) *mal*t ausgegangen ist; vgl. desgleichen *a visat* (anstatt *a visat*) - (*er*) *hat geträumt, das nach wie vor vopsit - gemalt nachgebildet ist*]; *glumează* [anstatt *glumeşte*] *cu copiii* (5;2) - *er scherzt mit den Kindern* [mit 6;6 verwendet dieses Kind jedoch die korrekte Form]; *vopsează* [anstatt *vopseşte*] *cu vopsea* (4;9) - *mal*t mit Farben [aus dem Ge-

sprach mit dem Kind geht hervor, daß das Modell hierzu *pictează - malt ist*].

b) Einige Kinder bilden die 3. Person Pl. nach der 1. Person *copiii visez* [anstatt *vizează*; vgl. mit der 1. Person *eu visez*] (3;5); *se joc băieții* [anstatt *se joacă*; vgl. mit der 1. Person *eu mă joc - ich spiele*] (3;8, 5;5) - die Buben spielen.

c) Das Imperfekt des unregelmäßigen Verbs *a fi - sein* wird im Rumänischen (wie im Latein) wie folgt gebildet: *eram, erai, era - ich war, du warst, er war*. Kinder verschiedenen Alters (4;10, 5;0 usw.) wenden konsequent die paradigmatische Regel an und bilden das Imperfekt mit *sunteam, sunteai, suntea* [nach dem Präsens (*eu*) *sînt - ich bin*].

d) Der Konjunktiv des unregelmäßigen Verbs *a avea - haben* hat in der 3. Person Sg. die Form (*el*) *să mai aibă - er habe*, da aber die 3. Person Sg. Präsens (*el*) *are - (er) hat ist*, folgen Kinder verschiedenen Alters (3;0, 6;9 usw.) dem Modell des Indikativ Präsens: *trebuia să mai are* [anstatt *să mai aibă*] *și un mînz* (6;9) - (*er*) sollte auch ein Fohlen haben.

e) Ein Kind (4;10) produziert (während einer Erzählung, wahrscheinlich nach dem Modell des Präsens gewisser regelmäßiger Verben) eine ganze Reihe regelmäßiger Formen des Plusquamperfekts: *vedese* [anstatt *văzuse*; vom Präsens (*el*) *vede*] - er hatte gesehen; *punese* [anstatt *pusese*; vom Präsens (*el*) *pune*] - er hatte gelegt; *vinese*; [anstatt *venise*; vom Präsens (*el*) *vine*] - er war gekommen; *spunese* [anstatt *spusese*; vom Präsens (*el*) *spune*] - er hatte gesagt, usw.

f) Der Pl. der rumänischen femininen Substantive, die auf (-ă) enden, hat bis auf einige Ausnahmen die regelmäßige Form (-e). Folglich erzählt ein Kind von 4;10: *avem lopate și galete și trotinete* [anstatt *lopeți, găleți*, deren Sg. *lopată, găleată ist*] - wir haben Schaufeln, Eimer und Roller; desgleichen bildet ein Kind von 5;0 den Pl. *tatele* [anstatt *tații*] - die Väter beim Sg. *tată - Vater*; nach dem Modell *mamele - die Mütter*, Sg. *mamă*],

oder: *are două sore* [anstatt *surori*; Sg. *soră*] (6;8) - *er hat zwei Schwestern*; oder auch *mase* [anstatt *mese*; Sg. *masă*] (3;0) - *Tische*. Das Substantiv *brad* - *Tanne* bildet den Pl. *brazi*, ausgesprochen *brazii*, aber ein Kind von 6;5 wendet die Regel der Pl.-bildung auf (-e) an und sagt *corn de brade* - *Tannenzapfen*, während ein anderes Kind (3;6), im Gegensatz, einen abweichenden Sg. Neubildet, indem es vom unregelmäßigen Pl., den es gelernt hat, ausgeht: *brazu(l)* [anstatt *bradul*].

g) Es läßt sich ein ungewöhnlicher Vokativ finden, der ausgehend vom direkten Kasus (Nominativ) gebildet wird, (der wahrscheinlich häufiger angetroffen wird): *şoferu(l)*, *şoferu(l)* (*h*)*ai să pleacă la doctor !* [anstatt *şoferule !*, der korrekten Form des Vokativs, oder *şofer !* - *Chauffeur!*, der umgangssprachlichen Form des Vokativs] - *Chauffeur, Chauffeur, auf, auf zum Arzt !*; (*H*)*ai, copilul(l)*, (*h*)*ai să pleacă la doctor !* - *Auf, Kind, auf zum Arzt !* (3;6).

Beispiel 5.

Mit solchen Techniken der Bildung von Paradigmen ist man nicht weit von wahren lexikalischen Neuschöpfungen. Durch die Derivationsregel oder durch Kontaminationen kann man beispielsweise vollständig das Genus des Substantivs ändern oder völlig neue Wörter gestalten; (im Verlauf dieser Prozeduren wendet man semantische Regeln oder Regeln der lexikalischen Derivation usw. an):

a) *o animală* [anstatt *un animal*; wahrscheinlich, weil der Pl. *animale* lautet, bildet man einen "regelmäßigen" Sg. neu] (3;9, 5;6); *o soră şi un sor* [anstatt *un frate*; die Bildungsregel maskuliner Substantive wird perfekt angewendet, ebenso wie eine semantische Regel, und zwar so gut, daß vom Substantiv *o soră* das nicht existierende, aber grammatisch korrekte Maskulin *un sor* entwickelt wird] (4;3) - *eine Schwester und ein Bruder*;

b) *luptari* [korrekt ist *luptători* - *Kämpfer*; indes-

sen schafft das Kind ein nicht existierendes Substantiv, abgeleitet von *luptă* - Kampf, *a lupta* - kämpfen, und zwar nach anderen, zum Modell genommenen Nomina desselben semantischen Feldes: *portar* - Torwart, von *poartă*, mit dem Suffix *-ar*] (4;10);

c) *câineluș* [lexikalische Schöpfung, von *câine* - Hund mit dem Suffix *-uș*, nach dem Modell von z.B. *inel/ineluș* - Ring/Ringlein, wahrscheinlicher aber, in diesem Fall, nach *cățel/cățeluș* - Hund/Hündchen - Diminutiv mit affektiver Bedeutung] (3;4); *milometru* [komplizierte Schöpfung - ersetzt das Wort *cronometru* - Uhr, das das Kind nicht behalten konnte - und das es so erklärt: *A, milometru - e kilometru ăsta* - Ah, Milometer, das ist Kilometer!; wahrscheinlich aus *cronometru* + (vielleicht) *milimetru*, mit der semantischen Regel und der Regel der lexikalischen Derivation, die hier im Gebrauch der Komponente *metru* - Meter besteht (als Suffix mit quantitativem Sinn)] (4;11)⁸. (Die Beispiele 4. a) - e) und 5. sind aus Slama-Cazacu 1957, S. 348, 412-416; Beispiel 4. g) aus Slama-Cazacu 1962, S. 107).

3.2.2. Fehler (und "Schöpfungen") verschiedener Typen, auch solche, die auf Extension von Regeln beruhen, wie sie von anderen Autoren hinsichtlich verschiedener Sprachen erwähnt werden.

Beispiel 6.

Im Englischen.

a) Die unregelmäßigen Verben ("starken Verben") werden in einem gewissen Stadium des Spracherwerbs wie die regelmäßigen Verben ("schwachen Verben") konjugiert, d.h. man fügt die Endung *-(e)d* im Imperfekt an: *goed* [anstatt *went* - *ging*, nach dem Modell von *to go*, *I go* - *ich gehe*]; vgl. Brown (1968, S. 31), Jersield (1968, S. 422), z.B. Klima und Bellugi-Klima (1971, S. 422) *where my spoon goed?* - *wo ist mein Löffel hin?*; oder *doed* [anstatt *done* - *getan* vgl. *ibid.*, S. 423; oder anstatt *did*, vgl. Slobin (1971 b,

S. 9]; oder: *it comed* [anstatt *came*] *off* - *es ereignete...*; *it breaked* [anstatt *broke*] - *brach*, *ibid.* In den Versuchen mit konstruierten Wörtern von Berko (1958) wenden die Kinder die Regel mit dem regelmäßigen Suffix auch bei Verben an, die vom Versuchsleiter erstellt worden sind: bei *gling* bilden sie das Imperfekt *glinged* und nicht *glang*. Ebenso zeigen Untersuchungen von Miller und Ervin-Tripp mit 24 Kindern zwischen 1 1/2 und 4 Jahren, daß die Kinder die Mehrzahl der Verben in "regelmäßige" Verben umformen, etwa bei: *break, come, drink, fall, find, forget, give, make, take, tear, throw, wake, win* (dennoch behauptet Slobin, daß die Kinder diese Regel nicht bei unregelmäßigen Verben anwenden, deren Imperfekt mit dentalem Konsonant endet, wie etwa: *bring* [die Form *bringed* taucht nicht auf, wohl aber die korrekte Form *brought* - *brachte*], *lose* [nicht *losed*, sondern richtig *lost* - *verloren*], *leave* [nicht *leaved*, sondern richtig *left* - *verließ*, vgl. Slobin 1971 c, S. 220f.; vgl. jedoch Beispiel 2. c) von rumänischen Erwachsenen].

b) Desgleichen wird die 1. Person Sg. des Verbs *to do* als "Modell" für die Konstruktion der 3. Person genommen: *Why he don't know?* - *Warum weiß er (es) nicht?* (vgl. Slobin 1971 b, S. 12); vgl. auch oben bei Erwachsenen Beispiel 2. d).

c) Auch die doppelte Verneinung kommt vor: *nobody don't like me* - *niemand mag mich* (vgl. McNeill 1966, S. 69); wie bei rumänischen Erwachsenen, siehe Beispiel 2. g)-h).

d) Englische Kinder nehmen auch den mit -s gebildeten Pl. der mit stimmlosem Konsonanten endenden Substantive zum Modell, indem sie ähnliche Formen für unregelmäßige Substantive bilden: *foots* [anstatt *feet* - *Füße*, nach dem Sg. *foot* + -s], vgl. Ervin-Tripp (1971 a, S. 197), oder sogar später *feets*, vgl. Miller und Ervin-Tripp (1964, S. 33); oder auch, nachdem der Pl. *glasses*-*Gläser* zum Sg. *glass* gelernt worden ist, bilden sie den Pl. *footiz*, usw. - vgl. Slobin (1971 b, S. 10);

oder *mans* [anstatt *men* - Männer nach dem Sg. *man* + -s] vgl. Miller und Ervin-Tripp, *ibid.*; oder *I saw some sheeps* [anstatt *sheep*, nach dem Sg. *sheep* + -s] - *ich sah einige Schafe*, vgl. Brown und Fraser (1964, S. 46); oder *gooses* [anstatt *geese* - Gänse, nach dem Sg. *goose* + -s], vgl. *ibid.*, S. 47; vgl. auch die Versuche von Berko (1958): *wug* + -s, *bik* + -s usw.

e) Es kann ebenfalls ausgehend von einem Modell zu einer Umbildung bestimmter Komponenten von Pronomenparadigmen in regelmäßigen Paradigmen kommen: In den Reihen *me/my/myself* und *you/your/yourself* vervollständigt das Kind das System und sagt *he/his/hisself* [anstatt *himself*], vgl. Brown und Fraser (1964, S. 46).

Beispiel 7.

Im Russischen.

Hierzu gibt es eine ganze Menge Erscheinungen, vorgeführt bei Gvozdev, Popova usw. Vgl. auch Slobin (1966, S. 137-139), der regularisierte Formen angibt, wie:

a) Gvozdev (1949): Der Sg. der Nomen im Instrumentalis wird von Kindern mit dem Suffix *-om* gebildet, aber nicht nur - wie es korrekt wäre - für Maskulina und Neutra, sondern für alle Substantive.

b) Popova (1958): Die Vergangenheitsform (auf -a) der Verben, die von Feminina begleitet werden, wird auch für die Bildung der Vergangenheitsform der Verben, die von Maskulina begleitet werden, als Modell herangezogen (bei Slama-Cazacu 1957, S. 452-454 werden hierzu verschiedene Beispiele gegeben).

Beispiel 8.

Im Französischen.

Auch hier werden viele Beispiele, z.T. bei sehr bekannten Sprachwissenschaftlern, erwähnt:

a) *prendu*, *apprendu* [anstatt *pris*, *appris*, nach dem Modell von *défendu*, *rendu*, *répandu*]. vgl. Cram-

maussel (1909, S. 90 f.) und Cohen, in: Vendryes (1953, S. 25).

b) Oder nach der 1. Konjugation: *tiennner* [anstatt *tenir*], vgl. Crammaussel, *ibid.*; *me batter* [anstatt *battre*], *éteigner* [anstatt *éteindre*], *rier* [anstatt *rire*], vgl. Guillaume (1927, S. 219-221); *peinturer* [anstatt *peindre*], *couserai* [anstatt *coudre*], vgl. Dauzat (1929, S. 102).

c) Oder: *tiendre* [anstatt *tenir*, nach *prendre*], hier- von ist auch das Imperfekt *tiendraís* abgeleitet [anstatt *tenaís*], vgl. Cohen, in: Vendryes (1953, S. 25).

Beispiel 9.

Im Italienischen.

leggiato [anstatt *letto*], *diciato* [anstatt *detto*], vgl. Fronzaroli (1957, S. 84). Vgl. auch: *le spine pungio-ono* [anstatt *pungono*] - die Dornen stechen, nachdem das Kind verbessert worden ist, wiederholt es: *No, pun-ge, pungiono* - Nein, (man sagt) das sticht, (also sagt man) stichen (Frontali, in: Fronzaroli, *ibid.*)

Beispiel 10.

Im Deutschen.

Wandruszka (1971, S. 41) erwähnt, daß das Parti- zip Präsens unregelmäßiger Verben von Kindern nach dem Modell des Partizips regelmäßiger Verben (*gemacht*, *gesagt* usw.) gebildet wird; *geschlaft* [anstatt *ge- schlafen*], *gewascht* [anstatt *gewaschen*], *gewest* [anstatt *gewesen*].

3.3. Man muß zwei bedeutsame Phänomene hervorhe- ben:

Einerseits erscheinen diese Formen nicht vom Be- ginn der Entwicklung der kindlichen Sprache oder von Beginn des Fremdsprachenerwerbs bei Erwachse- nen an, sondern erst wenn eine Reihe von Kenntnis- sen vorliegen, die es erlauben, "Modelle" - die ja gerade aus diesen Kenntnissen bezogen werden - an- zuwenden. Im übrigen kann man gerade zu Beginn des Erwerbs viele *k o r r e k t e* Formen bemerken

(wie- z.B. im Englischen-: *it came off, it broke, fell*, usw., vgl. Slobin 1971 b, S. 9 und 1971 c, S. 219).

Andererseits kann man feststellen, daß die "nicht korrekten" Formen, die durch Modellübertragung entstehen, oft bei ein und derselben Person (Kind oder Erwachsener) mit den korrekten (aber "unregelmäßigen") Formen alternieren.

Beispiel 11.

a) Bei Kindern, die Englisch als Muttersprache erwerben: mit 2;8 *man-mans*, mit 2;11 *man-men*, aber mit 3;1 *man-manz* (vgl. Miller und Ervin-Tripp 1964, S. 33), oder: *foots* und *feets* nebeneinander bei einem Kind, später *footses*, *footiz* (vgl. Slobin 1971 b, S. 9 f.).

b) bei Kindern, die Rumänisch als Muttersprache erwerben: z.B., mit 4;10 *erau boltoce* [= *băltoace*] *mici* - es gab kleine Tümpel, aber auch *sunteau boltoce mici* (vgl. Slama-Cazacu 1957).

4.0. Was ist nun die Bedeutung dieses Befundes? Was ergibt dessen Interpretation? Alle angeführten Beispiele beweisen, daß die Fehler, die im Verlauf des Muttersprachen- oder Fremdspracherwerbs auftreten, weder zufällig oder willkürlich, noch unerklärlich oder irrational sind. Im Gegenteil, obwohl diese Äußerungen nicht Bestandteil des grammatikalischen, lexikalischen oder semantischen Systems der in Frage kommenden Sprache sind, obwohl sie durch die Norm der betreffenden Sprache nicht akzeptiert sind, verlieren sie nichts an "Wahrscheinlichkeit"; sie sind motiviert, gerechtfertigt, kurz, "zu dieser Sprache könnten sie gehören". Da sie nun weit davon entfernt sind, als "Abweichungen" zu erscheinen, wirkt es, nachdem man ihre logische Motivation entdeckt hat, sogar sonderbar oder bedauerlich, daß sie nicht tatsächlich in der betreffenden Sprache existieren: Eine Einschätzung, die sich eher aus einer rationalen Einsicht als aus einer affektiven Haltung heraus erklären läßt.

4.1. Die Fehler, die wir diskutieren, basieren auf verschiedenen, bereits vom Lehrer internalisierten sprachlichen Erscheinungen. Letztere sind

in einer Kategorie, die gleichsam "Modell"funktion ausübt, zusammenfaßbar.

Wie und wann kommt es nun zu diesem Verhalten, das die "Modell"bildung bewirkt und das auch die nachfolgende Operation des Erzeugens weiterer Ausdrücke nach diesem "Modell" einschließt? Wenn sich ein Bestand an erworbenem sprachlichem Material ansammelt, beginnen der Erwachsene wie auch - eine Tatsache, die noch ein-drucksvoller ist - das Kind in diesem Primärkorpus "Ordnung zu schaffen": Gesammelte Fakten, die einander ähnlich sind, werden auf der Basis eines gleichen Kriteriums klassifiziert. Dieses aktive, selektive und systematische Gruppieren, dieses innere Organisieren des zu behaltenden Materials - eine Organisation, die durch den Lerner vollzogen wird - ist übrigens eine allgemeine Technik des menschlichen Gedächtnisses (vgl. Florès 1964, S. 248 f.; Ehrlich 1970; Light et al. 1970 usw.). Diese Tätigkeit des Gruppierens, in den letzten Jahren mehr und mehr erforscht und besonders nützlich für die Erklärung des "verbalen Lernens" (verbal learning), scheint uns auch ein guter Anhaltspunkt für das Verstehen des Sprachenlernens und, allgemein, gewisser Phänomene aus dem psycholinguistischen Bereich zu sein.

Noch interessanter ist, wie die hier behandelten Fehler zeigen, daß die Lerner spontan (vor allem im Fall der Kinder) das Prinzip der tatsächlichen Systematisierung der Sprache entdeckt haben. Die Richtigkeit der vom Lerner vorgenommenen Systematisierung wird nicht nur durch die Tatsache nachgewiesen, daß sprachliche Formen, die in den verschiedenen Kommunikationssituationen, in denen sich das Sprachenlernen abwickelt, wahrgenommen worden sind, mit Hilfe dieser Systematisierungstechnik behalten und korrekt reproduziert werden, sondern auch durch die Tatsache, daß, - mit Hilfe dieses Prinzips des Operierens mit "Modellen" und "Kategorien" -, auf "kreative" Weise Formen geschaffen werden, die vorher nie angetroffen worden sind, die aber zum System der

Sprache g e h ö r e n .

Die Tatsache des Operierens mit repräsentativen Modellen einer Kategorie, - was ein Klassifizieren nach Kategorien auf der Grundlage eines gemeinsamen Kriteriums darstellt -, kann auch als ein Vorgang des Aufstellens (oder der "Extraktion" einer Regel, die gemeinsame Kriterien und gleichermaßen das Prinzip ihrer produktiven Anwendung umfaßt, interpretiert werden, - einer Regel, die neue Komponenten der verschiedenen Subsysteme erzeugen kann (z.B. die Verben der 1. Konjugation). Die Subsysteme erweitern sich fortschreitend, einmal durch die Einführung neuer Komponenten in das Korpus, dann durch die Möglichkeit, auf diese Weise in die summarische Ausgangsregel weitere Nuancen einzubringen (oder sie zu korrigieren, zu modifizieren, oder sie manchmal, wenn die aufgestellte Regel falsch war, sogar durch eine andere zu ersetzen). So wird in großem Maße die Sprache erworben, und so schafft sich ein jeder sein "individuelles sprachliches System" (vgl. Slama-Cazacu 1968).

Das Aufstellen einer Regel auf der Grundlage bestimmter sprachlicher Kenntnisse und die produktive Anwendung dieser Regel repräsentieren eine wirkungsvolle Strategie, die zu einem schnellen Erwerb führen würde, etwa im Fall von einfachen, künstlich konstruierten Sprachen, ohne "abweichende" Fälle, ohne "Ausnahmen von der Regel".

Aber, obwohl die Sprachen aus ziemlich ausgewogenen Systemen bestehen, zeigen sie nicht in allen ihren Bereichen und nicht in allen ihren Details stets die gleiche Regelmäßigkeit, wie man vielleicht versucht wäre, sie bei einer logischen Sichtweise vorherzusehen, etwa wenn man die Regeln ihrer Organisation und ihres Funktionierens linear anwenden würde. Aufgrund verschiedener Faktoren, die im Laufe der historischen Entwicklung einer jeden Sprache Veränderungen bewirkt haben, gibt es in den verschiedenen natürlichen Sprachen Abweichungen von der Norm (man sagt im Englischen *myself* und *yourself* - aus *my*, *your* + *self* -, dennoch heißt

es nicht *hisself* - vgl. Beispiel 6.e -, sondern *himself*). Das menschliche Gedächtnis sucht dennoch die Ordnung, klassifiziert während des Lernens, ordnet nach Kategorien gemäß Regeln, die explizit formuliert sind oder vielleicht gar nur auf der Stufe des Impliziten stehen: So "produziert" das englische Kind - oder der Erwachsene, der Englisch als Fremdsprache lernt - die Form *hisself*, die, obwohl sie nicht zur englischen Sprache gehört, keineswegs unlogisch ist: In ihr findet sich ein vom rationalen Gesichtspunkt aus korrektes Kriterium berücksichtigt, sie ist das Zeichen für eine mit Hilfe einer Regel realisierte Systematisierung. Das Ergebnis wird von seiten "des außenstehenden Beobachters" (des Erwachsenen, oder des weiter fortgeschrittenen Kindes, oder des Sprachlehrers) als "Fehler" bezeichnet.

Die aufgezeigten "Fehler" sind im Grunde nichts anderes als Symptome einer "natürlichen Wachstums-krise"; sie sind die Folgen einer natürlichen Entwicklung beim Spracherwerb, einer Entwicklung, die schließlich den Lerner zur perfekten Sprachbeherrschung führt. Während dieser Entwicklung verwendet der Lerner sehr wohl in der Sprache existierende (und nach Maßgabe der Norm "korrekte") Erscheinungen, darüberhinaus - ohne daß dies nun ein Versehen in der Lernstrategie darstellen würde - produziert er aber auch "Unkorrektheiten", die also durchaus normal sind (wir würden paradoxerweise sagen: korrekt sind).

Die Fehler sind also keine Anomalien¹⁰ oder absurde Abweichungen, gehört doch die "Anomalie" praktisch zur Sprache, sie sind das logische Produkt des perfekten Ablaufs einer menschlichen Lerntechnik oder Lernstrategie.¹¹

4.2. Dieses Phänomen, das durch die Operation mit "eigenformulierten" (d.h. spontan aus sich selbst heraus formulierten) Regeln charakterisiert ist, zielt tatsächlich auf eine "Regularisierung" der Sprache ab, (auf die Produktion "regelmäßiger" Formen, da wo die Sprache eine "Unregelmäßigkeit" enthält - z.B. bei der Konjugation der "unregel-

mäßigen" Verben). Der Ausdruck "Regularisierung", der manchmal benutzt wird, um diesen Vorgang zu benennen, bezeichnet nicht nur das Ersetzen einer "unregelmäßigen" durch eine "regelmäßige" Form durch den Schüler, sondern er bezeichnet auch - als Substrat - die Bildung von Regeln, das regelgebundene Schöpfen bestimmter Formen durch den Lerner und das Operieren des Lerners mit einem sprachlichen Bestand, der zum System wird, weil bestimmte Regeln erkannt und berücksichtigt werden.

Im Gegensatz zu Autoren (neuerer, vornehmlich auf Englisch verfaßter Schriften), die den (englischen) Ausdruck 'regularization' oder gar 'over-regularization' (Slobin 1971 b, S. 8) verwenden, und zwar im Sinn der Umwandlung der Sprache in ein regelmäßiges System (obwohl man auch von der Anwendung von 'rules' spricht), ist also die hauptsächliche Bedeutung, auf die wir uns hier beziehen, diejenige der "Eigenbildung von Regeln" (wir nehmen also Bezug auf die Ursache, die auch die subjektive "Regularisierung" der Sprache bewirkt).

4.3. Wie ist nun der tiefere "Mechanismus" dieses Phänomens beschaffen, (das ich als Strategie des menschlichen Erwerbsprozesses ansehe)?

4.3.1. Man spricht oft von einer "Übergeneralisierung" (over-generalization), - einer Generalisierung, die über die Grenzen, an die sie sich halten müßte, hinausgeht -, oder, indem man die "behavioristischen Lerntechniken" (learning theories) mit gewissen spezifischen Nuancen versieht, ganz einfach von einem Mechanismus der "Generalisierung" (vgl. auch Maltzman 1968).

In dem Substrat, - das in gewisser Hinsicht doch durch die Verfeinerung des nuanciertesten menschlichen Verhaltens modifiziert ist -, kann man ohne Zweifel Spuren des allgemeinen Mechanismus der Dynamik der Adaptation finden, die nicht nur für das menschliche Verhalten grundlegend ist, sondern auch für das Verhalten der anderen Lebewesen auf der tierischen Stufenleiter (und - warum nicht - auch für Entitäten auf der Stufe der un-

belebten Materie, kommt es da doch auch zu Ausweitungen (Extensionen), die man vielleicht in Analogie oder methaphorisch als ähnlich einstufen könnte). Die Ausweitung eines Response (efferierende Generalisierung) oder der Bedeutung eines Stimulus (afferierende Generalisierung) läßt sich auf elementarmotorischer Stufe nachweisen (z.B. im Verlauf der Bildung des konditionierten Augenlidreflexes beim Säugling von einigen Wochen - wir beziehen uns hier auf eigene Untersuchungen -: Läßt man über die Augen des Säuglings einen schwachen Luftzug streichen, so blinzelt er mit den Augen; dann wird er beim Glockenton, der den Luftzug begleitet hat, blinzeln, um schließlich fort-schreitend dazu zu gelangen, dem Blinzeln allgemeine Bewegungen des Körpers hinzufügen - Indizien einer efferierenden Generalisierung). Es handelt sich also um einen allgemeinen Mechanismus, ein inhärentes Stadium, eine Grundlage allen Lernens und sogar um eine Grundlegung des adaptiven Verhaltens im allgemeinen.

4.3.2. Jedoch, dieser allgemeine Mechanismus hat keine wirkliche Ähnlichkeit mit dem Phänomen der "Regularisierung", es sei denn in dem Maße, wie sowohl das Blinzeln beim Glockenton als auch die Antwort eines Gesprächspartners während eines Dialoges einen Reponse auf einen Stimulus darstellen.

Die "Regularisierung", die hier diskutiert worden ist, ist weder eine mechanische Generalisierung - noch ist sie schicksalhaft in das biologische Erbe des Individuums eingeschlossen, in dem Sinn, daß sie unausweichlich dann in Erscheinung treten würde, wenn die biologischen Bedingungen zu ihrer Reife gelangt wären. Der Unterschied ergibt sich aus der Stufe, auf der das sprachliche Verhalten angesiedelt ist, der Stufe der Verbalisierung und vor allem des Rationalen. Man kann sogar mit Sicherheit sagen, daß der Unterschied zu einem Großteil darauf beruht, daß wir es mit dem Bereich des Bewußten zu tun haben.

Die hier betrachtete Erscheinung der "Regulari-

sierung" wird nicht durch ein größeres Vorkommen regelmäßiger Formen in der Sprache oder durch häufigeres Erscheinen regelmäßiger Formen in der Kommunikation hervorgerufen; sie wird vielmehr durch den "regelmäßigen" Charakter dieser Formen bestimmt, der es erlaubt, die logische Operation des Freilegens gemeinsamer Züge und die ebenfalls logische Operation der Generalisierung auszuführen (dieser Prozeß könnte übrigens mit der Begriffsbildung und Begriffsentwicklung verglichen werden).

Die Art, auf die das Kind die Konjugation der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben des Englischen erwirbt, weist deutlich auf folgende Entwicklung hin, die uns auch gleichzeitig verschiedene Mechanismen aufzeigt:

- a) Anfänglicher Gebrauch der "korrekten" Formen (unregelmäßige Formen - z.B. *went*), dann der "nicht korrekten" Formen (regularisierte Formen - z.B. *goed*, gewöhnlich zwischen der regelmäßigen und unregelmäßigen Form schwankend), um dann die unregelmäßigen (aber "korrekten") Formen definitiv zu festigen. Wahrscheinlich ist der erste Schritt des Spracherwerbs recht mechanisch. (Es handelt sich lediglich um ein Einprägen noch nicht analysierter Formen, höchstens verknüpft - im Falle des Erwachsenen beim Fremdspracherwerb - mit ähnlichen Formen oder Bedeutungen, die in der Muttersprache oder in jeder anderen bekannten Sprache existieren).
- b) Sobald ein bestimmter Bestand angesammelt ist, greift das Prinzip der Organisation des Materials ein, und zwar im Hinblick darauf, es zu festigen und zu reproduzieren: Da *to go* das einzige Verb mit der Form *went* ist, während verschiedene andere Verben in den Vergangenheitsformen die Endung *-ed* haben - also ihre Ähnlichkeit es erlaubt, sie in eine gleiche Kategorie einzuführen, sie also zu systematisieren -, kann man leicht eine Regel aufstellen: *Went* wird "benachteiligt", es besetzt einen Randplatz in dem Bestand und die allgemeine

Strategie schiebt es in eine Zone, in der es "nicht mehr gewußt" werden kann, gerade so, als ob es im Sprechen der Umwelt nicht mehr "wahrgenommen" würde, oder als ob es als abweichende, dem Zufall der Kommunikation verdankte Form zu beurteilen wäre; die Form *goed* nimmt jetzt den normalen Platz in dem System ein - als Form, die der Regel folgt, selbst wenn sie nicht in der Sprache existiert; (unter allen vom Kind regelgerecht produzierten Formen, Formen also, die weniger in der Abfolge Wahrnehmen - Erinnern stehen, bemerken die Erwachsenen vor allem die bezüglich der Sprachnorm "abweichenden" Formen, nicht so sehr jedoch die "korrekten" Formen, die ihnen ganz natürlich erscheinen).

- c) Nun zieht *goed* Vorteil aus dem Status der "erworbenen" Form, es kann in den Bestand eingehen, und es wird jedesmal, wenn es benötigt wird, nach den Prinzipien, die die Wiedergabe ('recall') bedingen, eingesetzt; *went* hingegen - am Anfang mechanisch eingeprägt - erscheint zwar auch von Zeit zu Zeit, aber mit wesentlich geringeren Vorkommenschancen.
- d) Einige Zeit nachdem ein ausreichender Bestand gebildet worden ist, wobei auch verschiedene unregelmäßige Formen aufgenommen worden sind, - (Formen, die in gewisser Weise das Prinzip der ersten eigengebildeten Regel erschüttern) -, ist die Form *went* schließlich genügend stark fixiert. Man könnte sagen, daß auch hier die Induktion einer Regel eine Rolle spielt, und zwar: "Es gibt auch unregelmäßige Formen, aber sie müssen "auswendig" gelernt werden, und sie sind die einzigen, die von den Erwachsenen zugelassen werden".

Die Assimilation der Sprache ist demnach ein komplexer Prozeß, der eine Reihe von Entwicklungsstadien, die wohl mehr funktioneller als chronologischer Natur sind, aufweist. In diesen Stadien kommen verschiedene Mechanismen zur Wirkung; es ist also schwierig, global von einem "Lern"-prozeß zu sprechen, der auf allen Stufen gleich ist.

Es ist im Gegenteil möglich, daß es innerhalb der "Regularisierungs"phase, die übrigens auf verschiedene Stadien verteilt ist, keine homogenen Mechanismen gibt, daß vielmehr die verschiedenen Formen einen diskriminatorischen Filter durchlaufen, wobei die einen regularisiert werden, während die anderen¹³ als unregelmäßige Formen gelernt werden müssen.

Das Phänomen der "Regularisierung" beweist also einerseits, daß der Prozeß des Spracherwerbs nicht ausschließlich auf mechanischen Prinzipien beruht, wie es in den 'learning theories' allgemein befürwortet wird. Man kann für gewisse Stadien, - die sich übrigens überlagern, da die verschiedenen Mechanismen gleichzeitig einwirken können -, von einem Lernen sprechen, das auf Imitation oder auf einem mechanischen Einprägen von Wörtern (die verschiedenen Formen eines unregelmäßigen Verbs funktionieren als lexikalische Elemente und nicht als grammatikalische Kategorien) und von Syntagmen¹⁴ beruht. Dieses mechanische Einprägen der Sprache in den ersten Stadien ist ein trügerisches Lernen: Die Sprache wird dadurch nämlich noch keineswegs "beherrscht". Erst während der Stadien, in denen die Fehler erscheinen, beginnt die Sprache effektiver Besitz zu werden: Das ist die Phase eines auf Systematisierung gegründeten Einprägens, die Phase des aktiven, rationalen, auf die Eigenbildung von Regeln gegründeten Erwerbs. Die spätere Phase, in der die Imitation in weit größerem Maße zum Tragen kommt, in der man "auswendig" lernt, in der die unregelmäßigen Formen fixiert werden, erfordert den Eingriff einer anderen Strategie: nämlich der des strengen Einprägens - welche dennoch den Rahmen der allgemeinen Regel berücksichtigt und welche sich der Existenz bestimmter Ausformungen, die eine Abweichung in bezug auf die Norm darstellen, d.h. der unregelmäßigen Formen bewußt ist.¹⁵

Die Interpretation des Phänomens der "Regularisierung" als Ergebnis des Eintretens bestimmter rationaler Operationen beim Kind ebenso wie beim Erwachsenen gestattet uns zu erwägen, daß es, unter diesem Gesichtspunkt, eine Ähnlichkeit zwischen dem Mutterspracherwerb des Kindes und

dem Fremdsprachenerwerb des Erwachsenen gibt (mit Ausnahme natürlich einiger altersbedingter Besonderheiten, die in gewissen Details eine Rolle spielen, oder des Fehlens jeglicher sprachlicher Vorkenntnisse beim Kind)¹⁶.

Dadurch daß man dieses Prinzip der Ähnlichkeit zwischen den Entwicklungen des Spracherwerbsprozesses beim Kind und beim Erwachsenen aufstellt, könnte man das allgemeine, von Jakobson (1968, S. 64) formulierte Prinzip der Ähnlichkeit zwischen der Sprachentwicklung des Kindes und der diachronen Entwicklung der Sprachen der Welt, ein in gewissen Grenzen richtiges Prinzip, ergänzen. Übrigens hat auch Jakobson (1968, S. 14) beim Kind die kreative Abweichung in bezug auf den Prototyp festgestellt.

4.4. Ein letzter Punkt unter den am Anfang dieser Studie erwähnten Problemen wird nun noch diskutiert werden müssen: Stellt die "Regularisierung" ein echtes Argument zur Unterstützung der These des Innatismus (d.h. der These, daß die Sprache etwas Angeborenes ist) dar?

Von Anbeginn an sei betont, daß man dieses Phänomen als Argument sowohl bezüglich der Stützung der 'learning theories' (vgl. z.B. Palermo oder Staats)¹⁷, als auch zur Stützung der These des Innatismus betrachtet (allen voran McNeill)¹⁸, daß man also bei Erklärungsversuchen sowohl die eine als auch die andere der beiden Konzeptionen zur Basis nimmt. Gewiß, es ist ein Sophismus zu behaupten, daß die Tatsache, daß ein "kreativer" oder "produktiver Spracherwerb" aufgrund des beobachtbaren Aufstellens von Regeln konstatierbar ist, sowohl ein Argument für die generativ-transformationelle Linguistik als auch ein Argument für die These des angeborenen Charakters der Sprache darstellt. Desgleichen: Wenn man versichert, daß die "Imitation", die "Ausübung", die "Häufigkeit", die "Wiederholung" keine (oder höchstens eine unbedeutende) Rolle in den Stadien des Spracherwerbs spielen (McNeill 1966, S. 72), so heißt das nichts anderes, als die verschiedenen tatsächlichen Erscheinungen zu ignorieren, die sich bei der Analyse der Sta-

5.2. Man kann im Verlauf dieses Spracherwerbsprozesses ein Phänomen des kreativen, "produktiven" Aneignens feststellen, eine rationale Erscheinung - "die Regularisierung" -, die die Entdeckung von Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen sprachlichen Formen, ihre Kategorisierung sowie die Induktion (die Eigenbildung) einer Regel beinhaltet (deren Anwendung zur "Regularisierung" der Sprache führt, d.h. zum Ersetzen einer in einem Teil der Sprache vorkommenden Unregelmäßigkeit durch eine "regelmäßige" Form, und zwar konform zu dem betreffenden System oder Subsystem). Die Regularisierung charakterisiert eine der Phasen des Spracherwerbs, wobei ihr jedoch andere Phänomene, so das Lernen oder das mechanische Einprägen bestimmter unregelmäßiger Formen vorausgehen und folgen (oder sie gar "überholen").

5.3. Die Existenz dieser Regularisierung festzustellen und sie richtig zu interpretieren, erlaubt es, eine anpassungsfähige Haltung einzunehmen, sowohl in der Problematik des Sprachen"lernens" (ein Lernen, daß weder ausschließlich als mechanischer Prozeß oder als Schaffung bestimmter Automatismen auf der Grundlage der Imitation betrachtet werden darf, noch ausschließlich als kreativer Erwerb), als auch in dem Dilemma: "angeborene Fähigkeiten" oder "Erlernen"? Ein Dilemma allerdings, das sich in vielerlei Hinsicht als unnötig erweist, ist es doch mehr aufgrund übertriebener Einstellungen innerhalb der beiden extremistischen Konzeptionen entstanden. Die vollständige Untersuchung der Regularisierung erlaubt es, eine anpassungsfähigere Haltung einzunehmen, die keine der Übertreibungen der traditionellen Konzeptionen des "Innatismus" und der "learning theories" zuläßt und somit unendliche und müßige Diskussionen vermeiden hilft.

5.4. Die Feststellungen, zu denen wir gelangt sind, die Interpretation der gesammelten Fakten, sowie die Interpretation der auf den Fakten beruhenden Schlußfolgerungen, können zudem praktische Konsequenzen für die allgemeine Methodologie des Sprachunterrichts haben.

Die Detailkenntnis der diskutierten Erscheinung und die Kenntnis ihrer Auswirkungen kann unter anderem die Tätigkeit des Lehrens fremder Sprachen erleichtern; man kann auf ihrer Grundlage die Fehlertypen, mit denen die Lerner während der verschiedenen Erwerbsstadien konfrontiert sind, vor-
aussehen und somit letzten Endes Fehler verhindern.

Die praktischen Schlußfolgerungen könnten sich jedoch auch auf das Problem der allgemeinen Methoden des Sprachunterrichts erstrecken. Man hat bisher häufig die als "modern" eingestuftten Lehrmethoden des 'pattern drills' und des Repetierens sprachlicher Sequenzen angewendet, - dies, um "Automatismen" mittels eines "Lernens" zu schaffen, das sich letztlich auf das alte behavioristische Stimulus-Response Schema beruft. Die Existenz des durch und durch normalen Phänomens der Regularisierung - eines Phänomens, das beim sprachlernen-
den Individuum natürliche, rationale Prozesse impliziert - spricht eigentlich für einen zumindest teilweisen Ersatz der obigen Methoden durch eine spezifisch "menschlichere", rationalere Methode, in der die sprachlichen Formen erklärt werden und der Prozeß der Induktion von Regeln erleichtert wird. Die natürliche Strategie der spontanen Bildung von Regeln (und sogar die Tendenz, Fehler des hier diskutierten Typs zu machen) müßte im Unterricht viel mehr genutzt werden, denn der Lerner wird immer versucht sein, Regeln zu bilden, selbst, wenn er darin nicht unterrichtet wird, ohne daß er jedoch hierbei imstande wäre, immer den wirtschaftlichsten und wirksamsten Weg beim Erwerb einer bestimmten sprachlichen Form einzuschlagen.

Übersetzt von Sigrid Raabe und Horst Raabe

TAFEL 2: Kinder

Beispiel Nr.	abweichende Form	korrekte Form	Erklärung ("Modell")
IV. Rumänische Kinder, 3-7 Jahre	a) (22pada) acopereste florile (6;8) se bucurasă (4;2)	...acoperă - bedeckt se bucură - sie freuen sich	Verben der 1.u.4. Konj. 3. Pers. Sg. und Pl. auf (-ez), (-ează) und (-ește), -(-esc)
	afinele turbește (5;2) glumează (5;2)	...turbează - wird wütend glumește - scherzt	Kontaminationen zwischen obigen Paradigmen Präzises Modell: vopsește - malt
	(el) visește (4;3) vopsează (4;9)	visează - träumt vopsește - malt	Präzises Modell: pictează - malt
	b) copiii visez (3;5)	...visează - träumen	1. Pers.: eu visez - ich träume
	se joc băieții (3;8, 5;5)	se joacă - spielen	eu mă joc - ich spiele
	c) eu sunteam- tu sunteai, el suntea... (4;10, 5;0 usw.)	eram, erai, era - war, warst, war	1. Pers. Sg. Ind.Präs.: eu sînt oder (sunt) - ich bin
	d) sî mai ave... (3;0, 6;9 usw.)	sî mai aibă - er habe auch (Konj.)	3. Pers. Sg. Ind.Präs.: el are - er hat
	e) vedese punese vinese spunese (4;10)	văzuse - gesehen fusese - gelegt venise - gekommen spusese - gesagt	(el) vede - sieht (el) pune - legt (el) vine - kommt (el) spune - sagt
	f) avem lopate și galete și trotinete (4;10)	...lopați, - Schaufeln, ... galeți - Eimer	Sg. lopată + (-e) (reg. Endung des Pl. (-e), für Subst. auf (-e) [Sg. găleată] lopate und trotinete
	tatele (5;0) mase (3;0)	tații - die Väter mese - Tische	(idem) Sg. tată - Vater + mame - Mütter (idem) Sg. masă - Tisch
	sore (6;8)	surori - Schwestern	(idem) Sg. soră - Schwestern
	brade (6;5)	brazi - Tannen	Sg. brad + Endg. Pl. (-e) - Tanne
	brazu(l) (3;6)	bradul - Tanne	Pl. brazi ("neugebildeter" Sg. braz anstatt brad)
	g) șoferu(l)! 3;6	șoferule ! oder șofer ! - Vokativ: Fahrer !	Nominativ: șoferul - der Fahrer
	copilu(l)! (3;6)	copile ! oder copilule ! - Vokativ: Kind!	idem: copilul - das Kind
V. Lexikalische Schöpfungen - Rumänisch	a) o animală (3;9, 5;6) un sor (4;3)	un animal - ein Tier un frate - ein Bruder	Pl. animale (neugebildeter Sg., regelm.) feminin: soră - Schwester + Regel der Maskulina

	b)	<i>luptari</i> (4;10)	<i>luptători</i> - Kämpfer	<i>luptă</i> - Kampf, <i>a lupta</i> - kämpfen + Suffix (-ar) Modell <i>poartă</i> - Tür - <i>portar</i> - Torwart
	c)	<i>oțineluș</i> (3;4)	<i>oțel, oțeluș</i> - Hündchen	<i>oține</i> - Hund + Diminutiv- suffix (-uș) (z.B. <i>inel</i> / <i>ineluș</i> - Ringlein)
	d)	<i>milometru</i> (4;11)	<i>cronometru</i> - Uhr	<i>cronometru</i> + <i>kilometru</i> + <i>milimetru</i> (vgl. Erklärung d. des Kindes)
VI. Englische Kin- der (Berko; Brown; Fraser, Ervin-Tripp; McNeill; Klima- Bellugi; Slobin)	a)	<i>goed</i> Star- ke Ver- ben	<i>went</i> - <i>ging</i> <i>did</i> - tat <i>came</i> - kam [<i>glang</i>] Imperfekt einer Experimen- talform	1. Pers. Ind. Präs. <i>go</i> + Endung reg. Verben (-ed) <i>do</i> + (<i>ed</i>) <i>come</i> + (-ed) [<i>gling</i>] + (-ed)
	b)	<i>why he don't know ?</i>	<i>why he doesn't know ?</i> - Warum weiß er nicht ?	(vgl. Bsp. IIId)
	c)	<i>nobody don't like me</i>	<i>nobody likes me</i> - niemand mag mich	Doppelte Verneinung (vgl. Bsp. IIg), h)
	d)	<i>foots</i> (Pl.)	<i>feet</i> - Füße	Sg. <i>foot</i> + Pl. endung reg. Nomen (-s)
	Un- reg. No- men	<i>feets</i> <i>footses</i> , <i>footiz</i> <i>mans</i> , <i>manz</i> <i>sheeps</i> <i>gooses</i>	" " " <i>men</i> - Männer <i>sheep</i> - Schafe <i>geese</i> - Gänse	Pl. <i>feet</i> + (-s) Sg. <i>foot</i> + Modell <i>glass/glasses</i> Sg. <i>man</i> + (-s) Sg. <i>sheep</i> + (-s) Sg. <i>goose</i> + (-s)
	e)	<i>hisself</i>	<i>himself</i>	<i>his</i> - sein + Modell - <i>my</i> / <i>myself</i> , <i>your/yourself</i>
VII. Russische Kinder (Gvozdev, Popova, Slobin)	a)	Sg. alle Nomen im Instrumentalis mit Suffix (-om)		Sg. Maskulina und Neutra, Instrumentalis
	b)	Passé der Verben mit mask. Nomen, mit fem. (-a)		Passé der Verben mit Feminina

VIII. Französische Kinder (Cohen, Cammaussel, Dautzat, Guillaume, Vendryes)	a) <i>prendu</i> <i>apprendu</i> b) <i>tiennier</i> <i>me batter</i> <i>êteigner</i> <i>rier</i> <i>couserai</i> <i>peinturer</i> c) <i>tiendre</i> <i>tiendais</i>	<i>pris</i> - genommen <i>appris</i> - gelernt <i>tenir</i> - halten <i>battre</i> - schlagen <i>êteindre</i> - löschen <i>rire</i> - lachen <i>coudre</i> - nähen <i>peindre</i> - malen <i>tenir</i> <i>tenais</i> - hielt	Modelle: <i>défendu, rendu, répandu</i> Modell: Verben 1. Konj. " " " Modell: <i>prendre, prenais</i> " "
IX. Italienische Kinder (Fronzaroli, Frontali)	<i>leggiato</i> <i>diciato</i> <i>pungiono</i>	<i>letto</i> - gelesen <i>detto</i> - gesagt <i>pungono</i> - stechen	Modell <i>leggere</i> - lesen, <i>leggi (du) liest</i> + Endung des Part. reg. Verben Modell: <i>dici</i> - (du) sagst + Endung der reg. Verben Modell: <i>pungo</i> - sticht + Endung der reg. Verben
X. Deutsche Kinder (Wandruszka)	<i>geschlaft</i> <i>gewascht</i> <i>gewest</i>	<i>geschlafen</i> <i>gewaschen</i> <i>gewesen</i>	Modelle: <i>gemacht, gesagt</i> usw.
XI. Schwankungen	a) <i>man</i> } 2;8 Eng- <i>mans</i> lisch <i>man</i> } 2;11 <i>men</i> <i>man</i> } 3;1 <i>maniz</i> [Ervin-Tripp] b) <i>erau</i> } 4;10 Ru- <i>sunteau</i> mä- nisch		

A n m e r k u n g e n

1. Wir ziehen es im Verlauf dieser Studie vor, den Begriff 'Erwerb' zu gebrauchen - gleichgültig, ob es sich um den allgemeinen Begriff und Gegenstand (ohne Einbezug der Erklärung seines Mechanismus) handelt, oder ob es darum geht, den Prozeß der umfangreichen Handlungskette zu bezeichnen, die dazu führt, daß Sprache "erworben" wird usw. Letzterer umfaßt den Prozeß des "Lernens" (hier nicht ganz im Sinn der 'learning theories') als einer Komponente (deren Bereiche wir ebenfalls erörtern werden).
2. Diese Untersuchung ist Teil eines umfassenden Forschungsprogramms zur kontrastiven Analyse Englisch - Rumänisch, das durch die Universität Bukarest (Abteilung für Germanische Sprachen und Institut für Psycholinguistik) in Zusammenarbeit mit der Akademie der Rumänischen Sozialistischen Republik (Phonetisches und dialektales Forschungszentrum) und dem Center for Applied Linguistics, Washington D.C., realisiert wird. Die Forschung, die wir hier erwähnen, stellt einen Teil des psycholinguistischen Einstiegs bezüglich des Gesamtprogramms dar und betrifft die Entwicklung eines hierarchischen Fehlersystems unter der Leitung von T. Slama-Cazacu und D. Chişoran. Augenblicklich besteht das "Erwerbskorpus" aus 1300 Aufzeichnungen von Anglistikstudenten der Studienjahre I-V an der Fakultät der germanischen Sprachen; ergänzende Materialien mehr vorläufigen Charakters wurden an erwachsenen Sprachstudienanfängern, Teilnehmern an Intensivkursen der Universität Bukarest, erhoben (siehe auch Slama-Cazacu 1972).
3. Die Untersuchung, die von T. Slama-Cazacu und G. Doca an 246 Lernern durchgeführt wurde, ist während des "Sommerkurses für rumänische Sprache und Literatur" (Sinaia) der Universität Bukarest durchgeführt worden (und zwar 1970 und 1971; zuzüglich Untersuchungen vorläufigen Charakters ab 1963). Das "Erwerbskorpus" setzt sich aus 750 schriftlichen Arbeiten und 50 Tonbandaufzeichnungen zusammen; das "Fehlerkorpus" umfaßt im Augenblick annähernd 15 000 Einträge (aus 440 Arbeiten von 141 Lernern; vgl. auch Slama-Cazacu 1972).
4. Im Augenblick ist das Ziel nicht, eine vollständige Typologie der verglichenen Sprachpaare (Rum. - Franz., Rum. -

- Dän. usw.) zu erarbeiten, sondern gemeinsame Fakten sichtbar zu machen, die in all den Konstellationen erscheinen, wo das Rumänische die FS ist.
5. Desgleichen berichtet ein russischsprachiger Lerner, daß er im Verlauf des Erwerbs des Rumänischen Fehler machte wie: *nu conteşte* [anstatt *nu contează* - das zählt nicht].
 6. Die Form *să nu terminez* des französischen Lerners beruht nicht auf dem Einfluß des Französischen, da bei dem russischsprachigen Sprecher ähnliche Fehler vorliegen.
 7. Desgleichen im Französischen: (*ils*) *sontaient* (vgl. Lejeune 1937.)
 8. Solche Schöpfungen, (die in der Tat auf einem Bestand, der Modelle liefert, und auf einer Regel aufbauen, also keine einfachen Phantasieprodukte sind), erscheinen auch beim Erwachsenen im Verlauf des Erwerbs einer Fremdsprache. Es mutet fast wie eine Verlängerung der gleichen Linie an, die hier zur Entstehung der erwähnten Fehler führt: vgl. oben Beispiel 2. j): *playwrighter*.
 9. Desgleichen im Deutschen, vgl. Kalmus, in: Smith/ Miller (1966, S. 100).
 10. Jedenfalls sind es keine "Abweichungen in bezug auf Regeln", wie sie von gewissen Autoren gesehen werden (Filipović 1971, S. 2; "any deviation from the rules for producing grammatical sentences is considered an error"): Im Gegenteil, diese Fehler sind die Folgen der Anwendung einer Regel dort, wo die Sprache "abgewichen ist".
 11. Dieser Gesichtspunkt wird auch von Corder (1971) vertreten: Die im Verlauf des Fremdspracherwerbs auftretenden Fehler sind notwendigerweise und unausweichlich Bestandteil dieses Prozesses (S. 147) und dürfen nicht als "Abweichungen" gesehen werden (S. 152): Nickel (1970 b) nimmt die Fehler in die Strategie des 'trials and errors' auf (ein behavioristischer Gesichtspunkt, den wir nicht vertreten würden).
 12. Das verbale Lernen (verbal learning) bildet einen eigenen Bereich sowohl aufgrund der Sprache, die als Instrument impliziert ist, als auch, weil es sich um ein Lernen handelt, das qualitativ zu einem anderen Typus gehört als das non-verbale (vorausgesetzt letzteres ist, in reinem Zustand, beim Menschen überhaupt möglich).

13. Slobin (1971 c, S. 222) zeigt, daß z.B. alle unregelmäßigen Verben nicht der Regularisierung unterworfen sind (vgl. oben Beispiel 6. a)).
14. "Die syntagmatischen Blöcke", von denen wir schon in anderen Arbeiten (Slama-Cazacu 1957, 1968) gesprochen haben, sind mechanisch eingeprägte Sequenzen.
15. Während der ersten Etappen des Fremdsprachenerwerbs ist es möglich, daß vor allem der Einfluß der GS die vorherrschende Rolle spielt (so die Gültigkeit der Prinzipien der kontrastiven Linguistik beweisend); später, nach der Anhäufung eines gewissen Bestandes, scheint das Vorhandensein dieses FS-Bestandes das Eintreten der Regularisierungen zu erlauben.
16. In einer nicht sehr klaren Formulierung vertritt Cook (1969, S. 210) die Meinung, (die sich übrigens nicht in eine Gesamtkonzeption einfügen läßt), daß beim Kind die Fehler der Beweis dafür seien, daß die Kompetenz des Erwachsenen noch nicht erreicht worden ist, während im Fall des Fremdsprachenerwerbs durch den Erwachsenen, der Fehler anzeigen würde, daß "ein Element nicht korrekt gelernt worden ist". Jedoch, auch der Erwachsene hat noch nicht die Kompetenz des "Fremdsprachenlehrers" erreicht, und außerdem hat er nicht "ein Element falsch gelernt" (*goed* ist nicht als solches "gelernt" worden), sondern im Grunde hat der Erwachsene etwas anderes gelernt, oder besser gesagt, er hat sich ein Prinzip angeeignet und nicht vollständige Kenntnisse.
17. Palermo (1971, S. 60) sucht die Erklärung der Regularisierung bei der Generalisierung, und zwar im -erklärten-Rahmen einer "learning theory"; A. Staats ist der Ansicht, daß die Regularisierung durch ihre Häufigkeit determiniert ist - z.B. im Fall der unregelmäßigen Verben -, und daß man daher ihre Erklärung in Anlehnung an das Stimulus-Response Prinzip finden könnte (was McNeill 1971, S. 37 nicht daran hindert, Staats ironischerweise als Anhänger der Innatismusthese zu betrachten !).
18. McNeill (1971 b) bemerkt zusätzlich, daß der anfängliche Erwerb korrekter Formen den Charakter des Angeborensseins der Sprache beweist (für uns stützt dieses Faktum vielmehr die These eines mechanischen Erlernens).

19. Selbst Slobin (in: Smith/ Miller 1966, S. 89) behauptet, daß er nicht an den angeborenen Charakter von Konzepten wie Plural/Singular oder 'past tense' usw. glaubt; er unterstützt (höchstens) die These der Existenz einer Fähigkeit, unspezifische Kategorien zu lernen.
20. Wir wissen noch nicht, ob diese "kognitiven Universalien" ('universals of cognition') existieren (und was sie im einzelnen darstellen würden), von denen auch Morton (1971, S. 95) spricht, ohne allerdings seinerseits an die Existenz bestimmter angeborener sprachspezifischer Fähigkeiten ('language specific') zu glauben.
21. Vgl. auch Bolinger (1969): Die sprachliche Entwicklung sollte durch kognitive Fähigkeiten erklärt werden, weniger durch Hypothesen über eine 'linguistic innateness'.
22. Wenn der Mensch vom frühen Alter an außerhalb der Gesellschaft lebt, braucht er nicht mehr sein Verhalten mit Hilfe von Regeln verändern (vgl. die "Wolfskinder" usw.). Der Ausspruch von Itard (in: Malson 1964, S. 126), "Der Mensch ist nur, was man (sc. die Gesellschaft) ihn sein läßt", hat nichts von seiner Gültigkeit verloren.

L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

- Bellugi, U./Brown, R. (Hrsg.)(1964): The Acquisition of Language. Yellow Spring.
- Berko, J. (1958): "The Child's Learning of English Morphology." In: Word 14, S. 150-178.
- Bolinger, D. (1969): "Genericness: a Linguistic Universal ?" In: Linguistics 53, S. 5-9.
- Bouton, Ch. (1959): Les mécanismes d'acquisition du français, langue étrangère chez l'adulte. Paris.
- Brown, R./Cazden, C./Bellugi-Klima, U. (1968): "The Child's Grammar from I to III." In: Hill, J. (Hrsg.): Minnesota Symposia on Child Psychology, Bd. II. Minneapolis, S. 28-73.
- Brown, R./Fraser, C. (1964): "The Acquisition of Syntax." In: Bellugi, U./Brown, R. (Hrsg.): The Acquisition of Language. Yellow Spring, S. 43-79.
- Chomsky, N. (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.
- Cook, V.J. (1969): "The Analogy between First and Second-language Learning." In: IRAL 7, S. 207-216.
- Corder, S.P. (1967): "The Significance of the Learner's Errors." In: IRAL 5, S. 161-170.
- , (1971): "Indiosyncratic Dialects and Error Analysis." In: IRAL 9, S. 147-160.
- Crammaussel, E. (1909): Le premier éveil intellectuel de l'enfant. Paris.
- Dauzat, A. (⁴1929): La vie du langage. Paris.
- Duškova, L. (1969): "On Sources of errors in Foreign-language Learning." In: IRAL 7, S. 11-36.
- Ehrlich, S. (1970): "Structuration and Destructuration of Responses in Free-recall Learning." In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 9, S. 282-286.
- Ervin-Tripp, S. (1971): "An Overview of Theories of Grammatical Development." In: Slobin, D. (Hrsg.): The Ontogenesis of Grammar. A Theoretical Symposium. New York, London, S. 189-212.

- Filipović, R. (1971): "Contrastive Analysis and Error Analysis in Pedagogical Materials." In: YSCECP, C. Pedagogical Materials 1, Zagreb, S. 1-6.
- Florès, C. (1964): "La Mémoire." In: Fraise, P./Piaget, J. (Hrsg.): *Traité de psychologie expérimentale*, vol. 4: *Apprentissage et mémoire*. Paris, S. 179-300.
- Fronzaroli, P. (1957): *Il linguaggio del bambino*. Bologna.
- Guillaume, P. (1927): "Le développement des éléments formels dans le langage." In: *Journal de psychologie* 3, S. 203-230.
- Guillaume, P. (1948): *Manuel de psychologie*. Paris.
- Gvozdev, A.N. (1949): *Formirovanie u rebenka grammatičeskogo stroja russkogo jazyka*. Moskau.
- Hilgard, E./Bower, L. (1948): *Theories of Learning*. New York.
- Jakobovits, L. (1968): "Implications of Recent Psycholinguistic Developments for the Teaching of a Second Language." In: *Language Learning* 18, S. 89-109.
- Jakobson, R. (1968): *Child Language, Aphasia and Phonological Universals*. Den Haag.
- Jersild, A. (1968): *Child Psychology*. Englewood Cliffs.
- Klima, E./Bellugi-Klima, U. (1971): "Syntactic Regularities in the Speech of Children." In: Bar-Adon, A./Leopold, W. (Hrsg.): *Child Language. A Book of Readings*. Englewood Cliffs, S. 412-424.
- Lejeune, M. (1937): "Conditions générales des changements linguistiques." In: *L'Encyclopédie française*. Bd. I, 2. Teil, S. 1'34 11.
- Light, L./Carter-Sobell, L. (1970): "Effects of Changed Semantic Context on Recognition Memory." In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 9, S. 1-11.
- Malson, L. (1964): *Les enfants sauvages. Mythe et réalité, suivi de Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron (von Jean Itard)*. Paris.
- Maltzman, I. (1968): "Theoretical Conceptions of Semantic Conditioning and Generalization." In: Dixon, Th./Horton, D. (Hrsg.): *Verbal Behavior and General Behavior Theory*. Englewood Cliffs, S. 291-339.

- McNeill, D. (1966): "Developmental Psycholinguistics." In: Smith, F./Miller, G. (Hrsg.): *The Genesis of Speech. A Psycholinguistic Approach*. Cambridge, Mass., S. 15-84.
- , (1968): "On Theories of Language Acquisition." In: Dixon, Th./Horton, D. (Hrsg.): *Verbal Behavior and General Behavior Theory*. Englewood Cliffs, S. 406-420.
- , (1971 a): "Explaining Linguistic Universals." In: Morton, J. (Hrsg.): *Biological and Social Factors in Psycholinguistics*. London, S. 53-60.
- , (1971 b): "The Capacity for the Ontogenesis of Grammar." In: Slobin, D. (Hrsg.): *The Ontogenesis of Grammar. A Theoretical Symposium*. New York, London, S. 17-40.
- Miller, G. (1967): "Some Preliminaries to Psycholinguistics." In: Jakobovits, L./Miron, M. (Hrsg.): *Readings in the Psychology of Language*. Englewood Cliffs, New York, S. 172-185.
- Miller, W./Ervin-Tripp, S. (1964): "The Development of Grammar in Child Language." In: Bellugi, U./Brown, R. (Hrsg.): *The Acquisition of Language*. Yellow Spring, S. 9-34.
- Morton, J. (1971): "What could Possibly Be Innate ?" In: Morton, J. (Hrsg.): *Biological and Social Factors in Psycholinguistics*. London, S. 82-97.
- Nemser, W./Slama-Cazacu, T. (1970): "A Contribution to Contrastive Linguistics. A Psycholinguistic Approach: Contact Analysis." In: *Revue roumaine de linguistique* 15, S. 101-128.
- Nickel, G. (Hrsg.)(1970 a): *PAKS - Projekt für angewandte kontrastive Sprachwissenschaft. Arbeitsbericht Nr. 5. Universität Stuttgart*.
- , (1970 b): "Einleitung. A) Grundsätzliches zur Fehleranalyse. B) Zum Problem der Fehlerbewertung." In: Nickel, G. (Hrsg.): *PAKS-Arbeitsberichte, Nr. 5*, S. 1-33.
- Osgood, Ch. (1968): "Toward a Wedding of Insufficiencies." In: Dixon Th./Horton, D. (Hrsg.): *Verbal Behavior and General Behavior Theory*. Englewood Cliffs, S. 495-520.
- Palermo, D. (1971): "On Learning to Talk: Are Principles Derived from the Learning Laboratory Applicable ?" In: Slobin, D. (Hrsg.): *The Ontogenesis of Grammar. A Theoretical Symposium*. New York, London, S. 41-62.

- Popova, M. (1958): "Grammatičeskie elementy jazyka v réči detej preddoškol'nogo vozrasta." In: Voprosy psixologii 3, S. 41-62.
- Raffler-Engels, W. von (1962): Il prelinguaggio infantile. Brescia.
- Sciarone, A.G. (1970): "Contrastive Analysis - Possibilities and Limitations." In: IRAL 8, S. 115-132.
- Slama-Cazacu, T. (1957): Relațiile dintre gândire și limbă în ontogeneză (3-7 ani). Bukarest.
- , (1961): Dialogul la copii. Bukarest. (Engl. Übers.: The Dialogue in Children. Den Haag.)
- , (1962): "Particularități ale însușirii structurii gramaticale de către copil între 2 și 3 ani." In: Culegere de studii de psihologie, Band IV, S. 119-152. (Auch in: Revista de psihologie 2, 1960, S. 43-65).
- , (1968): Introducere în psiholingvistică. Bukarest. (Ital. Ausg.: Introduzione alla psicolinguistica. Bologna 1972; engl. Ausg.: Introduction to Psycholinguistics. Den Haag 1972).
- , (1971 a): "Psycholinguistics and Contrastive Studies." In: Filipović, R. (Hrsg.): Zagreb Conference on English Contrastive Projects (December 1970), Papers and Discussion. Zagreb, S. 188-207.
- , (1971 b): "Contrastive Study 'in abstracto', or Function of the Meeting of Linguistic Systems in the Learner? (Contrastive Studies in the Light of Psycholinguistics)." In: The Romanian-English Contrastive Analysis Project. Reports and Studies 1, S. 57-70. (Deutsche Übers.: "Kontrastive Analyse 'in abstracto', oder die Funktion des Zusammentreffens sprachlicher Systeme im Lerner." In diesem Band).
- , (1971 c): "Un problème actuel de l'enseignement des langues et l'approche psycholinguistique: la rencontre des deux systemes." Vortrag "XVII International Congress of Applied Psychology" (Liège, Juli 1971). Brüssel (erscheint demnächst). Abstract, ibid., 1971, S. 195-196.

- , (1974): "The Concepts of 'Acquisition Corpus', 'Aber-rant Corpus', and 'Hierarchical System of Errors' in Contrastive Analysis." In: Nickel, G. (Hrsg.): AILA Third Congress, Copenhagen 1972. Proceedings Volume I. Applied Contrastive Linguistics. Heidelberg, S. 235-251.
- Slobin, D. (1966): "The Acquisition of Russian as a Native Language." In: Smith, F./Miller, G. (Hrsg.): The Genesis of Speech. A Psycholinguistic Approach. Cambridge, Mass., S. 129-148.
- , (Hrsg.) (1971 a): The Ontogenesis of Grammar. A Theoretical Symposium. New York, London.
- , (1971 b): "Introduction". In: Slobin, D. (Hrsg.): The Ontogenesis of Grammar. A Theoretical Symposium. New York, London, S. 3-16.
- , (1971 c): "On the Learning of Morphological Rules: A Reply to Palermo and Eberhart." In: Slobin, D. (Hrsg.): The Ontogenesis of Grammar. A Theoretical Symposium. New York, London, S. 215-223.
- Smith, F./Miller, G. (Hrsg.) (1966): The Genesis of Speech. A Psycholinguistic Approach. Cambridge, Mass.
- Staats, A. (1971): "Linguistic-Mentalistic Theory versus an Explanatory S-R Learning Theory of Language Development." In: Slobin, D. (Hrsg.): The Ontogenesis of Grammar. A Theoretical Symposium. New York, London, S. 103-150.
- Vendryes, J. (1953): "Compte rendu: M. Cohen. Sur l'étude du langage enfantin." In: Bulletin de la Société Linguistique de Paris. 49, Nr. 139, Fasc. 2, S. 25-29.
- Wandruszka, M. (1971): Interlinguistik, Umrisse einer neuen Sprachwissenschaft. München.

V e r w e n d e t e Z e i c h e n u n d A b k ü r z u n g e n

A	= Aussage
Ä	= Ähnlichkeit
Äu	= Äußerung
AKA	= Angewandte kontrastive Analyse
ALS	= Analyse lernerrelativer Sprachen
E	= Sprach-Eigenschaft
EX	= Experimentation
F	= Fehler
FA	= Fehleranalyse
FD	= Fehlerdeskription
Fe	= Fremdsprachenerwerb
Fm	= Untermenge in F: 'mistake', 'laps', Flüchtigkeitsfehler
FS	= Fremdsprache
FSD	= Fremdsprachendeskription
FU	= Fremdsprachenunterricht
G	= Grammatik
GS	= Grundsprache
IA	= Interimsprachenanalyse
INFA	= Interferenzanalyse
IRAL	= International Review of Applied Lin- guistics
IS	= Interimsprache
ISD	= Interimsprachendeskription
ISH	= Erhebung der Interimsprache
K	= Konsonant
KA	= Kontrastive Analyse
KD	= Kontrastive Deskription

KGG	= Kontrastive generative Grammatik
KK	= Komplexe Konzeption
KKA	= Klassische kontrastive Analyse
KKL	= Klassische kontrastive Linguistik
KL	= Kontrastive Linguistik
KO	= Kontrastive Operation
KOMP	= Komplement ('complementizer')
L	= Lerner
L ₁ , L ₂	= Sprache ₁ , Sprache ₂
Li	= Linguistik
M	= Methode (beim Fremdsprachenunterricht, Fremdsprachenerwerb)
N	= Nicht in NF (Nicht-F) und NFS (Nicht-FS)
NP	= Nominalphrase
P	= Phrase / 'parole' / Prämisse
PA	= Pädagogische Aufbereitung
PAKS	= Projekt für angewandte kontrastive Sprachwissenschaft (Kiel/Stuttgart)
PECP	= The Polish-English Contrastive Project (Posen)
PK	= Pädagogische Komponente
PLi	= Psycholinguistik
PP	= Präpositionalphrase
PSiCL	= Papers and Studies in Contrastive Linguistics
PU	= Pädagogische Untersuchung
RECAP	= The Romanian-English Contrastive Analysis Project (Bukarest)
S	= Satz / Lehrstoff, Lernstoff
SKetr	= Satzklammerneleminierungstransformation
Sp	= Sprache

TKA = Theoretische kontrastive Analyse
U = Unterschied
V = Verb / Vermittler, Lehrer
YSCECP = The Yugoslav Serbo-Croatian-English
 Contrastive Project (Zagreb)
Z = Lernziel, Lehrziel

U = Vereinigung
∩ = Schnitt
\
f = Funktion von

